نموذج ترخيص

أنا الطالبة سهر أمين عبد الحافظ الشمايلة أمنح الجامعة الأردنية و / أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

أثر برنامج تعليمي محوسب قائم على استراتيجية حل المشكلات في تعلم بعض مهارات الكيمياء وتحسين مستوى التفكير التأملي والإبداع الحركي لدى الطالبات في مملكة البحرين.

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: سهر أمين الشمايلة

التوقيع: [signature]

التاريخ: ٥/٥/٢٠١٥م

تأثير منهاج تعليمي محوسب قائم على إستراتيجية حل المشكلات في تعليم بعض مهارات الجمباز وتحسين مستوى التفكير التأملي والإبداع الحركي لدى الطالبات في مملكة البحرين

إعداد

سمر أمين الشمايلة

المشرف

الأستاذ الدكتور صادق خالد الحايك

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في

التربية الرياضية

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

نيسان، 2015

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة " **تأثير منهاج تعليمي محوسب قائم على إستراتيجية حل المشكلات في تعليم بعض مهارات الجمباز وتحسين مستوى التفكير التأملي والإبداع الحركي لدى الطالبات في مملكة البحرين** " وأجيزت بتاريخ ٢٠١٥/٤/٢٨م.

أعضاء لجنة المناقشة	**التوقيع**
الأستاذ الدكتور صادق خالد الحايك، مشرفاً **أستاذ المناهج وطرق التدريس – التربية الرياضية**	....
الأستاذ الدكتور بسام عبدالله مسمار، عضواً **أستاذ إعداد المهنيين الرياضيين**	....
الأستاذ الدكتور عبد السلام جابر حسين ، عضواً **أستاذ طرق وأساليب التدريس – التربية الرياضية**	....
الأستاذ الدكتور عبدالسلام النداف، عضواً خارجياً (جامعة مؤتة) **أستاذ المناهج وأساليب التدريس– التربية الرياضية**	....

تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من الرسالة
التوقيع......التاريخ..٥/٥/..٥

الإهداء

إلى من أرى بابتسامتها ما هو أجمل من الحياة ...والدتي العزيزة.

إلى من منحني اسمي وأتشرف بحمل اسمه....والدي العزيز.

إلى من أحيا بذرة طموحي و ولم يأل جهدا في تشجيعي ومساندتي
إلى من به ازداد قوة وووافتخارا....زوجي العزيز.

إلى أزهار النرجس التي تفيض حباً وطفولة... نقاءً وعطراً
على أدراج العمر الأولى ....أبنائي ....أحمد ... ورد .... سلاف .

إلى روح عمي الطاهرة...
التي لم تمهلها الحياة أن تشاركني فرحتي وعوضني غيابه بزهرة تركها لي .

إلى من أزالت عوائق الطريق أمامي

وأضاءت درب سفري نورا ....سهرتي الأصيلة

إلى كل من وقف معي بنصح أو مساعدة أو تشجيع

ولكل من أكرمني بدعاء صادق دون رياء .

إليهم جميعا أهدي ثمرة نجاحي...

الباحثة

سمر الشمايلة

الشكر والتقدير

والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين، سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة والسلام، الحمد لله حمدا كثيرا حتى يبلغ الحمد منتهاه .

أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ الدكتور الفاضل صادق الحايك الذي لم يتوان لحظة في تقديم الدعم والتشجيع وتعاونه المستمر لإخراج الأطروحة بصورتها النهائية.

وأتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم في مناقشة الأطروحة وتقديم ملاحظاتهم القيمة وإرشاداتهم للوصول لأفضل مخرج تعليمي.

كما أتقدم بالشكر لأساتذتي الفاضلين الذين تعلمت على أيديهم طوال فترة دراستي الذين كانوا مثالا ورمزا يحتذى به.

وخالص شكري إلى كل من ذلل لي عقبة في طريق العلم وإلى كل من قدم المساعدة لإتمام هذا العمل بنجاح لهم جميعا كل الشكر والعرفان .

الباحثة

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

تأثير منهاج تعليمي محوسب قائم على إستراتيجية حل المشكلات في تعليم بعض مهارات الجمباز وتحسين مستوى التفكير التأملي والإبداع الحركي لدى الطالبات في البحرين

إعداد

سمر أمين الشمايلة

المشرف

الأستاذ الدكتور صادق خالد الحايك

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أثر تصميم منهاج محوسب في تعليم بعض مهارات الجمباز باستخدام إستراتيجية حل المشكلات على مستوى التفكير التأملي والإبداع الحركي والأداء المهاري لدى الطالبات في البحرين. تكونت عينة الدراسة من (51) طالبة من طالبات مدرسة النور الثانوية في البحرين، تم توزيعهم إلى مجموعتين متكافئتين طبقت المجموعة الأولى (التجريبية) المنهج المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات، والمجموعة الثانية (الضابطة) استخدمت المنهج القائم على الطريقة المعتادة بالتدريس.

ولغرض تحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لملاءمته لطبيعة الدراسة، وتم استخدام الأساليب الإحصائية المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معامل ارتباط بيرسون، اختبار كرون باخ الفا، واختبار (t-Test).

أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التعليمي المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات كان له أثر إيجابي في تعلم مهارات الجمباز (الدحرجة الأمامية المكورة، الدحرجة الخلفية المكورة، الدحرجة الأمامية فتحا، الدحرجة الخلفية فتحا، الوقوف على الذراعين، العجلة البشرية، الميزان الأمامي، الدحرجة المفرودة) عند مقارنة نتائج القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى التفكير التأملي ومستوى الإبداع الحركي والأداء المهاري و لصالح المجموعة التجريبية.

وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصت الباحثة بإدخال البرنامج التعليمي المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات في التدريس، وتعزيز عمليات التفكير وتدريب الطلبة عليها في الألعاب الرياضية المختلفة؛ لما لها من أثر في تنمية الإبداع الحركي ورفع مستوى الأداء المهاري.

المقدمة

تعد التربية الرياضية من العلوم التي تتأثر بالتطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة من جميع جوانبها النظرية والعملية، لذا فقد حظيت بالاهتمام الزائد في العصر الحالي؛ لما لها من أهمية بالغة على الفرد والمجتمع، من جميع النواحي: الاجتماعية و النفسية والاقتصادية و السياسية وغيرها.

ويعد مجـال التعليـم باسـتخدام وسـائل التكنولوجيا المختلفة ونظـم المعلومات من أهم وسـائل جذب المتعلمين وتفاعلهم مع العملية التعليمية، وحتى تتمكن التربية الرياضية من تحقيق أهدافها، لابد لها من الاعتماد على الأسلوب العلمي الذي يستخدم تكنولوجيا التعليم لتحقق التنمية الشاملة والمتزنة، والتي أصبحت أحد متطلبات العصر الحالي.

ويشير المصري والأقرع (2013) إلى أن التطوير في العملية التعليمية يكمن في اختيار استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية والتي تزيد من فاعلية التدريس وتكون مواكبة لمتطلبات العصر الحالي، فقد اتجه التربويون إلى تطوير جميع متطلبات النهوض بالتعليم من جميع جوانب العملية التعليمية، وبين أن التربية الرياضية وأنشطتها – والتي يغلب عليها الجانب التطبيقي– تحتاج إلى إدخال التقنيات التعليمية من مواد ووسائل وأدوات وأجهزة مختلفة، سواء أكانت مرئية أم مسموعة؛ لما لها من دور كبير في إثارة انتباه المتعلمين نحوها وإضافة التشويق والمتعة وتطوير المستوى المهاري.

وتعد الوسائط التعليمية المتعددة باستخدام الحاسوب أهم ما أفرزته التكنولوجيا؛ لما له من تأثير في خلق التفاعل بين المادة التعليمية والمتعلم، وزيادة فاعلية الموقف التعليمي. وتظهر فاعلية الوسائط التعليمية المتعددة من خلال التكامل فيما بينها عند العرض أو التدريس، وتتمثل هذه الوسائط بالفيديو، الصور، التسجيلات، الشفافيات والأفلام بأنواعها، ويعد توظيف هذه الوسائط في العملية التعليمية نوعا من أنواع التجديد التربوي الذي يحظى باهتمام متزايد من قبل صانعي القرارات التربوية من خلال الدراسات والندوات والمؤتمرات التربوية التي تحث على استخدام أحدث الاستراتيجيات والوسائل في عملية التدريس بحيث يكون الطالب المحور الأساس، وفي الوقت نفسه نقوم بإيجاد علاقة بين التربية الرياضية والتكنولوجيا (البلوي وحمدي، 2010).

ولمواكبة تطورات العصر الحالي والانفجار المعرفي والتكنولوجي، لا بد من اختيار الإستراتيجية المثلى في التدريس للوصول إلى تحقيق الأهداف، وبما أن العملية التعليمية في الوقت الحالي تركز على المتعلم كمحور أساس، واعتبار المدرس موجها ومشرفا في العملية

التعليمية، نجد أن هناك إستراتيجيات تدريس تتناسب مع هذا الاتجاه، مثل إستراتيجية حل المشكلات والتي تعطي المتعلم فرصة كبرى في الاعتماد على الذات والبحث عن الحلول والبدائل. وتعد إستراتيجية حل المشكلات من الاستراتيجيات غير المباشرة في التعليم، لأنها توفر ذاتية التعلم وتراعي الفروق الفردية بين الطلبة؛ ولأنها تفتح آفاق التجريب والاستكشاف والاستقصاء والبحث عن المشكلات واتخاذ القرارات، والذي من شأنه أن يسهم في تنمية العمليات العقلية للوصول للإبداع والابتكار لدى المتعلمين، فالقدرة على التفكير مهارة تعطي طرقا متعددة ومناسبة لحل المشكلات الحركية، وتمنح المتعلم العديد من الفرص للإبداع الحركي والتميز في المواقف المختلفة (الحايك وخصاونة، 2013).

وقد ازداد في الفترة الأخيرة الاهتمام بتطوير الإبداع الحركي الفردي في مجال التربية الرياضية، فالإبداع الحركي قدرة عقلية في مجال الحركة الذي بدوره يعتمد على مكونات الإبداع الأربعة وهي: الطلاقة الحركية، وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد من الاستجابات الحركية الجديدة. والمرونة الحركية، وهي القدرة على إنتاج استجابات متنوعة ومناسبة لموقف أو مشكلة ما، كما يمكن تحديد المرونة بأنها قدرة الفرد على تغيير حالته الذهنية بتغير الموقف، وتعرف الأصالة الحركية بالقدرة على إنتاج أفكار جديدة وغير مألوفة مكتسبة من الخبرات السابقة والتجديد في نمطية التفكير، وتعمل مهارات الحساسية للمشكلات بإعطاء الشخص المبدع رؤية متنوعة يستطيع من خلالها حل الكثير من المشكلات التي تواجهه في الموقف الواحد؛ لأنه يكون على قدر من الوعي بالأخطاء ونواحي النقص ويحس بالمشكلات إحساسا مرهفا فنظرته للمشكلة تكون من زاوية أخرى غير مألوفة بدرجة لا يدركها الأفراد الذين يتعايشون معها يوميا، ويكون الفرد المبدع أكثر حساسية لبيئته، فهو يراقب الأشياء التي لا يراقبها غيره ويستجيب لها بطرقة تختلف عن الآخرين (منير، 2004).

والإبداع الحركي باختلاف مستوياته يستند إلى عمليات عقلية تختلف حسب قدرات الإفراد، والتي تقود المتعلمين إلى إظهار جميع أفكارهم من خلال مواقف تعليمية تعمل على إثارة التفكير لديهم، فقد ظهرت الحاجة الملحة إلى التفكير في كل عصر من العصور، ورسم المبدعون إنجازات في مختلف المجالات، منها: العلمية والأدبية والفنيّة التي حملت أسماء مبدعيها على مدى العصور، ولأننا نعيش في عالم لا مجال فيه للضعفاء، ولا أمل فيه للجهلاء، فلا نملك إلا أن نأخذ بمعايير العالم الذي نعيش فيه، و لا بدّ أن نكون أقوياء، ووسيلتنا في ذلك هي العلم، فالعلم والمعرفة هما من يشكلان قوّة العالم الجديد (حبش،2002).

وقد أفرد سعادة (2003) دراسة خاصة حول تدريس مهارات التفكير ومهارات التفكير الإبداعي، تتضمن مئات الأمثلة التطبيقية، ليستفيد منها المربون والمتعلمون على اختلاف المراحل الدراسية التي وصلوا إليها بحيث تُؤكّد أهمية دور المؤسسات التربوية، التي تهدف إلى التربية المتزنة للنشء، من أجل التطوير المتزن لجوانب الشخصية، عقلياً ونفسياً وجسمياً وانفعالياً واجتماعياً ووجدانياً للوصول إلى التوازن في العملية التعليمية عند تطبيق المهارات، التي تساعد على تكوين الاستعدادات والخصائص والاهتمامات والإبداعات المختلفة لدى جميع المراحل العمرية.

وقد ذكر عبيد وعفانة (2003) أنواع التفكير التي لا بد من الاهتمام بها وهي التفكير البصري و التفكير الاستدلالي والتفكير التأملي والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي، والتي أصبحت تأخذ حيزا كبيرا من الأهداف في محتوى المواد الدراسية، والتي بدورها تنمي الإبداع الحركي بمختلف مستوياته عند تعلم المهارات الحركية.

كما يعد التفكير عملية أساسية وقاعدة ينطلق منها المتعلم في البحث والاكتشاف للوصول للإبداع الحركي والذي يعمل على استثارة العمليات العقلية في ذهن الطالب ومن أهم أنواع التفكير التي يسعى التربويون لتنميتها لدى المتعلمين التفكير التأملي، فالتطور العلمي يرتبط بمهارات التفكير بأنواعه المتعددة، ومنها التفكير التأملي الذي يجعل المتعلم يتكيف مع التطورات المحيطة ويعطيه القدرة على التعامل مع المشكلات، ويعد التفكير التأملي نشاطا عقليا هادفا يقوم على التأمل من خلال مهارات الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات وإعطاء تفسيرات مقنعة للوصول إلى حلول مقترحة للمشكلات العلمية، كما أن مهارات التفكير التأملي تحتاج إلى إستراتيجيات مناسبة لتنميتها، حيث لابد أن تعمل هذه الإستراتيجيات ليس فقط على إيصال المعلومة بأسرع وقت للمتعلم، بل أن تعمل على إثارة تفكير المتعلم من خلال طرح الأسئلة التي تعمل على تنمية عمليات الملاحظة والتفسير والتصنيف وغيرها، مما يضفي عنصر التشويق في العملية التعليمية، وكما تعمل على ربط المفاهيم المجردة بما هو مألوف للمتعلم (القطراوي، 2010).

وتختلف طبيعة الألعاب الرياضية ومستواها عن بعضها من حيث المهارات والعمليات العقلية المطلوبة، فبعض المهارات تحتاج إلى قدرات فنية ودقة وانتباه بدرجه عالية، كما في مهارات الجمباز والتي تمتاز بالجمالية والفن ولكنها تحتاج إلى الدقة أثناء أداء مهاراتها الحركية، وتفتح الحركات الأرضية في الجمباز المجال أمام الممارسين للإبداع بحيث يمكن

ربطها بحركات إيقاعية تتصف بالجمالية على أنغام الموسيقى تؤدى على بساط الحركات الأرضية لإخراج جملة حركية متناسقة.

ونظرا لدقة المهارات في الحركات الأرضية في الجمباز، فهي تحتاج إلى وسائل واستراتيجيات تعليمية تساعد المدرس على تعليم المهارات في جميع المراحل الدراسية، وقد تم اختيار إستراتيجية حل المشكلات لمناسبته لاستخدام التكنولوجيا في التعليم، فهي تعمل على إعطاء المتعلم فرصة البحث والاكتشاف والاختيار واعتماده على أنواع من عمليات التفكير التي تساعد في الوصول للإبداع الحركي، كما أن التكنولوجيا تعد من العوامل المساعدة في تعلم المهارات الحركية، وهذا ما أثبتته جميع الدراسات، ومنها دراسة متولي وأمين (2005)، ودراسة المصري والأقرع (2013)، ودراسة البلوى وحمدي (2009) والتي أشارت جميعها إلى فاعلية التكنولوجيا في العملية التعليمية.

وفي عصر الانفجار المعرفي والتكنولوجيا والتقدم المتسارع، وفي ضوء ما سبق، ترى الباحثة أنه لا بد من الاهتمام بعمليات التفكير؛ لما لها من دور في صقل قدرات الإبداع ومهاراته لدى المتعلمين، من خلال إيجاد إستراتيجيات تدريسية مناسبة، تواكب التطور التكنولوجي في العصر الحالي، فالتكنولوجيا أصبحت تحديا يفرض نفسه، لذلك لا بد من تغير الأدوار والابتعاد عن تقليدية التعليم، سواء أكان بدور المعلم، أم بدور المتعلم والمنهاج، وكل من شأنه تسهيل عملية التعليم لإعطاء أفضل المخرجات التعليمية.

وفي ضوء ما سبق ستقوم الباحثة بأجراء هذه الدراسة والتي تبحث في أثر استخدام الحاسوب التعليم كوسيلة تعليمية من خلال تصميم صفحة الكترونية كمنهاج محوسب قائم على إستراتيجية حل المشكلات لدراسة أثرها على تنمية التفكير التأملي والإبداع الحركي ومستوى الأداء المهاري في بعض الحركات الأرضية في الجمباز.

مشكلة الدراسة

تعد المؤسسات التربوية من أهم المؤسسات التي تقع على عاتقها إعداد أفراد المجتمع في جميع المراحل التعليمية، للارتقاء بالتعليم إلى مستوى يواكب تطورات المجتمع وحاجاته، فلم يعد النتاج منها تخريج أجيال تعتمد على الحفظ والتلقين، بل توسعت النتاجات وصولا لذاتية الطالب في التعلم، لديه مهارات الحصول على المعرفة وتوظيفها لإنتاج معرفة جديدة تعتمد على معلوماته السابقة متبعا بذلك خطوات الأسلوب العلمي، مما يعزز لديه مهارات التفكير والإبداع المختلفة، وهذا يتطلب إعادة النظر في البرامج المتبعة التي تهدف إلى تحسين المخرجات

التعليمية وذلك من خلال التطوير في المناهج وأدوار المتعلم واستراتيجيات التدريس المتبعة سواء كان بالمدارس أم في الجامعات لتشمل جميع التخصصات،ومن ضمنها مجال تدريس التربية الرياضية .

ومن خلال خبرة الباحثة، كمدرسة تربية رياضية في مدرسة جامعة مؤتة النموذجية ومحاضر غير متفرغ لمساقات الجمباز في جامعة مؤتة، فقد لاحظت أن الطالبات يواجهن صعوبة في تعلم المهارات في المراحل العمرية المختلفة بالإضافة إلى وجود تردد واضح من قبل الطالبات عند أداء المهارات الحركية في الجمباز .

ونلاحظ أنه بالرغم من التغيرات المتلاحقة في عصرنا الحالي ومتطلبات الثورة التكنولوجية، إلا أننا نجد أن معظم مدرسي التربية الرياضية في الغالب يستخدمون إستراتيجيات التدريس المعتادة في التعليم، وخاصة عند تدريس المواد العملية، فطريقة التدريس الاعتيادية والتي تعتمد على أسلوب الشرح اللفظي وتلقي المعلومات وسيطرة المعلم دون أي مشاركة فعالة من المتعلم، التي تتصف بمحدودية تطوير مستوى المتعلم وتوليد أفكاره وتطويرها، بالإضافة لعدم مراعاتها للفروق الفردية، وقد يكون استخدام المدرسين لأساليب التدريس الاعتيادية في التربية الرياضية وقد يعود لعدم وجود الخبرة الكافية لدى المدرسين لآلية تطبيق أساليب أخرى، لذلك يلجأ أغلبهم إلى الأسلوب الاعتيادي لسهولة سيطرتهم على الطلبة أثناء التطبيق من خلال الأوامر والتعليمات التي يصدرها المعلم، وإجبار الطلبة على الاستجابة دون مناقشة وهذا من شأنه ان يحدث ردة فعل لدى المتعلمين بعدم التفاعل والحد من دافعية المتعلم نحو تطبيق المهارات الحركية.

كما أن مادة الجمباز تمتاز بخصوصية عن المواد الأخرى كونها تحتاج إلى عدم التردد في الأداء؛ و دقة عالية كما أن تعليم مهاراته تحتاج إلى جهود مضاعفة كما ان توفير عنصر التشويق يكون من خلال توظيف أساليب متنوعة في التدريس، فالأسلوب الاعتيادي لا يكون كافيا لتحقيق الهدف، لذلك لا بد من تطوير عناصر التدريس كافة بحيث تتناسب مع قدرات الطلبة وميولهم وحاجاتهم، وتعمل على تعزيز عمليات التفكير والإبداع المتعددة، لذلك ترى الباحثة أنه لا بد من التنويع في استراتيجيات التدريس المناسبة واستخدام الوسائل التعليمية المختلفة والتي تعمل على تسهيل تعلم واكتساب المهارات الحركية.

وبالرغم من تأكيد العديد من المؤتمرات التربوية على ضرورة استخدام الوسائط التكنولوجية المختلفة في تصميم المناهج الدراسية وتعديلها وتطويرها، بما يتناسب مع متطلبات عصر الاقتصاد المعرفي، وتطبيقها بما يتناسب مع حاجات وميول المتعلمين وقدراتهم، ودورها

الإيجابي في رفع مستوى الأداء للمهارات وتعزيز التفكير والإبداع،إلا أننا نلاحظ عدم توظيف مثل هذه البرامج والتقنيات بشكل فعلي على أرض الواقع.

ومن هنا تسعى هذه الدراسة إلى استخدام برمجيات تكنولوجيا الحاسوب والتي تعد من الوسائل التي تثري العملية التعليمية، وذلك بتصميم منهاج تعليمي محوسب لمادة الجمباز، من خلال تصميم صفحة إلكترونية، لتسهيل عمليات التعلم باستخدام استراتيجيات تدريس مناسبة، تعمل على إثبات ذاتية المتعلم مما ينعكس إيجابيا في زيادة الدافعية والتشويق لديه، كما تعمل على تسهيل تعليم المهارات الحركية من خلال المحتويات التي يوفرها المنهج المحوسب، كما يتميز المنهاج المحوسب بإمكانية استخدامه في أي مكان يوجد فيه، ويعمل على إثارة أنواع مختلفة من عمليات التفكير وخاصة مهارة التفكير التأملي الذي يتميز بفتح آفاق متعددة للمتعلمين من الاستقصاء والاكتشاف والبحث عن الحلول، وعلى حد علم الباحثة إن هذه الدراسة تعد من أولى الدراسات التي تبحث في التفكير التأملي في مجال التربية الرياضية والذي يساعد المتعلم على اكتساب مهارات الإبداع بمستوياته المتعددة للحصول على أفكار جديدة تساعد في عملية التعلم كأحد متطلبات عصر الاقتصاد المعرفي، للوصول إلى إعداد جيل قادر على إبراز قدراته وإبداعاته الذاتية واستثمارها مما ينعكس بشكل إيجابي على تعليم نشط وفعال، ويعمل على إعداد المتعلمين ليكونوا مواكبين لمستوى التطورات التي يشهدها العصر الحالي.

أهمية الدراسة

وتتلخص أهمية الدراسة ب:

- استخدام إستراتيجيات حل المشكلات والتي تساعد على تطوير قدرات الطلبة، من خلال تركيزها على التعلم الذاتي، والتي تعمل على استثمار قدرات المتعلم الخاصة وتطويرها بعمليات التفكير العليا وصولا للإبداع الحركي لتتماشى مع الفلسفة الجديدة في المناهج التربوية.
- تؤكد الدراسة أهمية تفعيل اختبارات التفكير التأملي وهي الدراسة الأولى في هذا المجال –على حد علم الباحثة– في مجال التربية الرياضية.
- تصميم موقع إلكتروني يتضمن صفحة إلكترونية تحتوي على منهاج محوسب لمهارات الجمباز، باستخدام برمجيات الحاسوب، كوسيلة مساعدة في عملية التعليم.
- بناء اختبار لقياس مستويات الإبداع الحركي مصمم بطريقة علمية، يعمل على قياس القدرات الإبداعية لدى الطلبة في الجمباز والألعاب الأخرى بحيث يكون مرجعا لأصحاب

الاختصاص من معلمي الجامعات ومدرسيها للاستفادة منه خلال عمليات التدريس في التربية الرياضية.

- تصميم اختبار لقياس مستويات التفكير التأملي مصمم بطريقة علمية وعملية، يعمل على قياس مستوى التأمل وبحث أثره على الطلبة في تعليم مهارات الجمباز والألعاب الأخرى، و يكون مرجعا لأصحاب الاختصاص من معلمي المدارس ومدرسي الجامعات للاستفادة منها في تدريس التربية الرياضية
- التأكيد على أهمية الاهتمام بالتعليم في المؤسسات التربوية من مدارس وجامعات لما لها من دور كبير في إعداد أفراد ذوي خبرة وكفاءة في مجال التخصص وفي المجال التطبيقي أثناء التعليم وفي مجال العمل مستقبلا.
- الاستفادة من نتائج الدراسة من خلال فتح المجال أمام أصحاب الاختصاص في تصميم المناهج الإلكترونية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف إلى:

1- تصميم صفحة إلكترونية كمنهاج تعليمي محوسب، باستخدام تكنولوجيا الحاسوب كوسيلة تعليمية في تعلم بعض مهارات الجمباز.
2- الكشف عن اثر استخدام منهاج تعليمي محوسب في تعليم بعض مهارات الجمباز قائم على إستراتيجية حل المشكلات في تحسين مستوى التفكير التأملي لدى الطالبات في البحرين.
3- التعرف إلى أثر توظيف منهاج تعليمي محوسب في تعليم بعض مهارات الجمباز قائم على إستراتيجية حل المشكلات في تحسين مستوى الإبداع الحركي لدى الطالبات في البحرين.
4- استقصاء اثر استخدام منهاج تعليمي محوسب قائم على إستراتيجية حل المشكلات على تعليم بعض مهارات الجمباز لدى الطالبات في البحرين.

أسئلة الدراسة

1- هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) لاستخدام المنهاج التعليمي المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات في تحسين مستوى التفكير التأملي لدى الطالبات في البحرين؟

2- هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05≥α) لتوظيف المنهاج التعليمي المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات في تحسين مستوى الإبداع الحركي لدى الطالبات في البحرين؟

3- هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05≥α) لاستخدام المنهاج التعليمي المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات في تحسين مستوى الأداء في بعض الجمباز مهارات لدى الطالبات في البحرين ؟

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

المنهاج المحوسب

يشهد العصر الحالي ثورة تكنولوجية كبيرة أحدثت الكثير من التغيرات في جميع مجالات العلوم المختلفة، وقد ظهرت في المجال التعليمي والمناهج بشكل كبير، شاملا جميع محاور العملية التعليمية: المعلم، والطالب، والمنهاج لتفتح آفاق العلم والمعرفة أمام المتعلم بعيدا عن الأسلوب التقليدي، وذلك من خلال وضع المتعلم في مواقف تحدٍ، تعمل على استثمار جميع أفكاره وطاقاته وتفعيلها باستخدام أفضل الاستراتيجيات التدريسية للخروج بجيل يتميز بالابتكار، و الإبداع الذاتي، فالتقدم التكنولوجي وطرق الاتصال قدمت المعلم كمشرف مسؤول، وأعادت النظر بالمناهج التعليمية التي أصبحت تقدم خبراتها بحيث يتناسب محتواها مع متطلبات المتعلمين وحاجاتهم وطبيعة العصر الذي نعيشه.

فالعملية التعليمية في عصر المعلومات بتقنياته المتقدمة، وتفجر المعرفة بمعدلاتها المتسارعة، ووجود التحديات والمستجدات، فرضت على المؤسسات التربوية التحول في الإستراتيجية العامة للوصول بالمتعلم إلى دور بناء وإيجابي، معتمدا على الذات في الحصول على المعلومات من مصادرها المتجددة ليصل إلى مرحلة الوعي والبحث والتحليل والنقد وتوظيف العلوم والمعرفة في حياته، وهذا ما نسعى نحن له في مجال التدريس في التربية الرياضية، وهو أن يصبح الفرد قادرا على التعلم الذاتي والبحث، وقادرا على مواجهة المشكلات ووضع بدائل لها واختيار الحل الأمثل، وهذا من شأنه تعزيز العديد من الجوانب للمتعلمين وصولا إلى تعليم يتميز بالكفاءة والشمول (الذيابات، 2007).

وأشار محمد (2004) إلى إن المناهج في عصر التكنولوجيا انتقلت إلى مراعاة الإطار العام المحدد بالعوامل النفسية والاجتماعية، بالإضافة للتركيز على العوامل الثقافية والتي كثيراً ما تلقى نوعا من الإهمال عند وضع المناهج لتحقيق التكامل وربط برامج التعليم داخل بيئة التعليم وخارجها، مع التركيز الكبير على الجانب المعرفي والمهارات النفس حركية، كما تركز على القيم والمواقف والعواطف والشعور والذوق والتي تظهر بالمناهج كأهداف كبرى، لكن سرعان ما تختفي دون وجود تقييم لنمو الفرد في هذا المجال.

ولأن طبيعة مادة التربية الرياضية تختلف عن المواد الأخرى؛ فهي تحتاج إلى التخطيط لتطوير مناهجها لتشتمل على جميع الجوانب، بالإضافة إلى التركيز على المجال المتعلق بشخصية الفرد والطابع الاجتماعي، فالمنهج التكنولوجي الذي نريد يتطلب أسلوبا علميا يستخدم الإستراتيجيات المناسبة والأجهزة المتاحة والأدوات لنقل المعلومات والمهارات المراد تعلمها، وصولا للأهداف المطلوبة، وفي الوقت نفسه يركز على بناء شخصية مستقلة للمتعلم ذات علاقة وثيقة بزملائه الذين يشترك معهم في الأعمال الجماعية.

فتطوير المناهج في التربية الرياضية أصبح أمرا حتميا، لأنه يعمل على تطوير الكثير من الخصائص والمكونات المتعلقة بالعملية التعليمية حتى نصل إلى تحقيق الأهداف المطلوبة، فالتعليم الصحيح للمهارات التعليمية وإيصال الحقائق والمعارف للطلبة لا يعتمد على المراجع العلمية فقط، وإنما بتوفير وسائط تعليمية أخرى تخدم عمليات التدريس، و تواكب النظام التعليمي و مجتمعات المعرفة والمعلوماتية، ويصمم التعليم بمختلف مراحله ليكون لديه القابلية في التعامل مع مستحدثات التكنولوجيا لأغراض التطوير النوعي في النظام التربوي وأهدافه.وكما ذكرنا سابقا أن الطالب في عصر التكنولوجيا يصبح مركز العملية التعليمية ليصل إلى مرحلة الكفاءة والفاعلية مع توفير تفاعل إيجابي بين المتعلمين فيما بينهم مرتبطا بشكل مباشر بتغذية راجعة فورية (الأخضر والخزرجي، 2013).

وعرفت سالم(2001) تكنولوجيا التعليم على أنها نظام تربوي منظم يحتوي على مكونات مادية وبشرية، تتفاعل مع بعضها بغية تحقيق هدف تربوي أو أكثر في ضوء معايير الكفاية والفعالية.

كما أشارت متولي وأمين (2005) إلى إن البرنامج التعليمي باستخدام تكنولوجيا الحاسوب يتضمن الكثير من الوسائط المتعددة في أشكال مختلفة، منها: الرسومات، والصور الثابتة والمتحركة، ولقطات من أفلام، وبيانات رقمية وغيرها من المكونات، ويصاحب ذلك الصوت من خلال وسائل صوتية يقوم المتعلم من خلالها بشرح الصورة التي أمامه لتوضيح المفاهيم بشكل أعمق وأشمل.

فالحاجة إلى استخدام الوسائل التعليمية في العملية التدريسية ليست حديثة في الوسط التعليمي، لذلك نجد أن العديد من خبراء التربية قد نادوا بذلك منذ مائتين وخمسين عاما مضت، حيث نادى كل من روسو (1712م – 1778م) بستالوزي (1746م –1827م) هربارت

(1786م – 1841م) باستخدام نماذج للتعليم؛ لما لها من أهمية في زيادة فاعلية التعليم والتي تعمل على تحقيق عدة نقاط منها: إثارة النشاط الذاتي للمتعلم مع اكتساب مفاهيم جديدة، التنوع في الخبرات التعليمية بحيث يصبح المتعلم أكثر استعدادا للتعلم، تنمية التفكير والقدرة على الملاحظة للوصول إلى حل المشكلات، تعزيز الطالب من خلال زيادة توجيه الرغبة في المعرفة وتعديل السلوك وتكوين اتجاهات جديدة، كما تعمل على تثبيت المعلومات الخاصة بالمهارات الحركية المركبة، بالإضافة إلى أن الوسائل التعليمية المصممة بالحاسوب، تساعد في حل العديد من مشكلات التعلم، كما تعمل على إبراز الفروق الفردية بين المتعلمين في القدرات، وتعمل على تحسين المهارات الحركية المتعلمة، ووجود الكم الهائل من المعلومات (الانفجار المعرفي) والذي أدى إلى تضخيم المناهج يبرر ضرورة استخدام الوسائل التعليمية، بالإضافة إلى وجود عامل التشويق كعامل أساس في عملية التعليم(السايح، 2004).

يعرف المنهج على أنه الخبرات التربوية جميعها، والتي تقوم المدرسة بتقديمها إلى المتعلمين داخل الفصل أو خارجه، ويسير ضمن أهداف محددة وتحت قيادة سليمة لتحقيق النمو الشامل من جميع النواحي الجسمية والاجتماعية والنفسية والعقلية(الخطيب، 2007)

وعرف غازي (2006) المنهج بأنه كل ما تقدمه الدولة في إطار المؤسسات التعليمية من خبرات وأنشطة تربوية للمتعلمين داخل تلك المؤسسات وخارجها وتحت إشرافها وتوجيهها، بحيث تعمل على التعديل في سلوكهم في جوانب عديدة من النواحي النفس حركية والمعرفية والانفعالية، كما تسعى إلى التأثير في شخصية المتعلم بقصد مساعدته في النمو الشامل المتزن ليشمل:

1- النمو المعرفي، ويشمل تعلم المفاهيم والمعلومات والمعارف.

2- النمو الاجتماعي، وهو العادات والتقاليد والقيم والتعاون والقيادة.

3- النمو الحركي، وهو اكتساب المهارات الحركية والصفات البدنية.

4-النمو الانفعالي، وهو التحكم بضبط النفس والوصول للثبات الانفعالي.

فالأهداف التربوية لا تسعى إلى التعليم وتهمل السلوك، ولا تعمل على تحسين أحد جوانب النمو منفردا عن الأخر، إنما هي أهداف شاملة تعطي نتائج متزنة؛ لذلك يجب علينا عند تصميم المناهج والتخطيط لها أن تكون بشكل يعمل على تطوير شامل لجميع الجوانب للوصول إلى شخصية متكاملة ومتوازنة.

ويعد الحاسوب التعليمي من أهم وسائل التكنولوجيا الحديثة، حيث أصبح من أهم المتطلبات في العصر الحالي، وأشار المجالي والصعوب (2006)، إبراهيم (2006) والحايك (2004) إلى أهم الدوافع لاستخدام الحاسوب الآلي في العملية التدريسية، و هي:

- مساعدة المدرس على تصميم برامج تعليمية وفق الأهداف السلوكية المحددة مسبقاً.
- توجيه المتعلمين إلى التعلم الفردي وغرس الثقة في نفوسهم.
- يعد الحاسب الآلي مدرساً صبوراً لإمكانية الإعادة والتكرار دون ملل.
- تقليل الوقت والجهد وتحليل البيانات مع ضمان دقتها.
- سرعة استدعاء المعلومات وتخزينها.
- تنوع الأساليب في طرح المادة التعليمية للوصول للهدف المحدد.
- يمثل وسيلة اتصال وتفاعل بين الجهاز والمستخدم.
- تساعد البرامج المختلفة على تكوين نوع من التعاون والألفة بين المستخدمين.
- تلافي حالات الإحراج والخجل أمام الطلبة والمدرسين في حال الإجابات الخاطئة.
- خلق دوافع ورغبات لاجتياز أي نوع من التحديات للوصول إلى هدف التعلم.
- التفاعل بين المتعلم والبرامج من خلال العرض، الإرشاد، التوجيه وتدريب المتعلم، ثم تقويم الأداء.
- يكون دور مدرس التربية الرياضية في استخدام الحاسب الآلي تحديد المحتوى وتوفير بعض الأساليب التعليمية للتعليم (كتحديد الأهداف وإعطاء النماذج..).
- يقوم الحاسوب بمعالجة الاخطاء دون الرجوع للمعلم.
- يعمل على توفير المعلومات بالطريقة الكلية والجزئية.

كما يعد استخدام الحاسوب من أهم المهارات التدريسية في المناهج المعاصرة ويوظف لمصلحة المواد الدراسية والتدريس، مما يثري العملية التعليمية بالتجديد والتطوير والخروج عن المألوف في عملية التعليم والتعلم (عبود، 2007).

و التدريس باستخدام الحاسوب لا يكون عشوائيا، إنما يسير ضمن إرشادات يضعها المعلم، فهو برنامج يحتوي سلسة من الخطوات تم تنظيمها وتصميمها بدقة عالية، تؤدي بالمتعلم إلى إتقان المعلومات بأقل الأخطاء، ويعمل المعلم منذ البداية بوضع الأهداف التعليمية المراد الوصول لها، كما يقوم بتزويد المتعلمين بأهم المفاهيم والخبرات التي يلزم التركيز عليها

وتحصيلها أثناء التعلم، وشرح الخطوات كافة التي يتبعها المتعلم، وتحديد الأنشطة المطلوبة منهم لتحقيق الهدف (المالكي،2001).

وفي مراجعة لعدة دراسات اهتمت بدور الحاسوب في تنمية التفكير أشار الفار (2000) إلى أن البرامج المحوسبة تتيح فرصة انتقاء استراتيجيات بديلة واكتشافها وتجريبها في حل المشكلات، من خلال تجزئتها إلى أجزاء بسيطة، كما تدعم هذه البرامج حرية التجريب والتفاعل الإيجابي بين الحاسوب والمتعلم، وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز دون الشعور بالخوف من ارتكاب الأخطاء، والحرية في انتقاء المتعلمين للأنشطة التي تلبي رغباتهم وميولهم.

إن استخدام الحاسوب الآلي يعد من أفضل الوسائل التكنولوجية الحديثة ذات الدور الإيجابي في مختلف المناهج ومنها مناهج التربية الرياضية؛ لارتباطها بالمهارات الحركية والتمرينات فالمنهج المحوسب يعطي وصفا دقيقا للحركة ويقوم بتجزئة مستوياتها إلى مراحل تساعد في عملية التعلم، مما يثير الدافعية للمبادرة في العمل والتطبيق، كما يعمل على إزالة عامل الخوف والإحراج الذي ينعكس سلبا أثناء عملية التعلم وتفتح آفاقا تعليمية وخيارات متعددة تساعد في التعلم الذاتي.

استراتيجيات التدريس في التربية الرياضية: Teaching Strategy

إن التقدم الحضاري السريع في مجال التدريس يعمل على توفير الحاجات التربوية للمتعلمين. من خلال استخدام استراتيجيات تربوية حديثة، تسعى إلى تطوير مهارات المتعلم على التفكير والبحث والنقد والإصغاء لتحقيق الأهداف المرجوة، وتبدأ أولاً من تطوير مهارات المعلم في المجالات التربوية كافة بتفعيل أفضل الأساليب التدريسية للوصول إلى عقول المتعلمين، ليعطي نوعا من الإبداع والتجديد بعيدا عن ما هو مألوف من التعليم، مما يعمل على زيادة الدافعية عند المتعلم والخروج عن التلقين والاتكالية التي تثبط من قدراته ومواهبه، كما تعمل على بناء شخصية مختلفة للمتعلم تجعله باحثا ومفكرا وناقدا وتوسع آفاقه ذاتياً، وكما يشتمل هذا التطوير الوسائل والبرامج المتعددة الاستخدام التي يعمل المعلم على توظيفها حسب القدرات والمهارات والموقف التعليمي (الربيعي،2007).

ويعد التدريس عملية اجتماعية يتم من خلالها نقل المادة التعليمية من مرسل هو المعلم إلى مستقبل هو المتعلم،وهو وسيلة لتحقيق أهداف التعلم المرجوة سواء أكان التعليم مباشراً من

المعلم أم غير مباشر بالتفاعل الذاتي أو مع الزملاء، وهو نشاط إنساني هادف ومخطط تنفيذي، يتم التفاعل فيه بين المعلم والمتعلمين من خلال بيئة تعليمية شاملة ومستمرة (زيتون،2003).

وعرف أبو النجا(2000) التدريس بأنه عملية تعاونية يجري التفاعل فيها بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلمين بإرشاد المعلم.

ويتضمن التدريس مفاهيم متنوعة تشمل الإستراتيجية والطريقة والأسلوب، فلا بد من التمييز بينها.

فكلمة إستراتيجية strategy هي في الأصل مشتقة من الكلمة اليونانية إستراتيجوس وتعني في اللغة العربية فن القيادة، والتي ارتبط مفهومها بتطور خطط الحروب وأهدافها(الطراونة، 2013).

وتم تعريف الإستراتيجية بأنها فن استخدام الوسائل لتحقيق الهدف، وتتضمن اختيار الأساليب والإجراءات التي تتيح الوصول إلى الأهداف المحددة ضمن خطة تنفيذية منسقة (الربيعي، 2007).

وعرفها شلتوت والخفاجي (2002) إنها مجموعة من الإجراءات الإرشادية التي تحدد وتوجه مسار عمل المعلم للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة، منها ما هو عقلي معرفي أو وجداني أو نفس حركي.

أما زيتون (2003) فقد عرف الإستراتيجية على أنها طريقة التعليم والتعلم على أسس مخطط لها على أن يتبعها المعلم داخل أو خارج الصف الدراسي، للقيام بتدريس المحتوى المطلوب ضمن موضوع دراسي معين لتحقيق أهداف محددة سابقاً، من خلال إتباع إجراءات متتالية ومتناسقة يقوم بها المدرس مع طلبته أثناء تدريس المحتوى المطلوب.

ويمكن الوصول إلى أن التدريس هو آلية خاصة بكل مدرس لتحقيق الأهداف المطلوبة من المنهاج، يستخدم فيها مهاراته وخبراته بحيث تتناسب مع الموقف التعليمي.

كما عرف الحايك والخصاونه(2013) الإستراتيجية بأنها مجموعة الإجراءات والوسائل التي تستخدم من قبل المعلم والتي تؤدي إلى تمكين المتعلمين من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة.

وعُرفت طرق التدريس بأنها إجراءات منظمة تستخدم المادة العلمية والمصادر التعليمية وتطبيقها بشكل يؤدي إلي تعلم الطلاب بأيسر السبل، كما أن طرق التدريس تعني: القيادة، التطوير، التقويم، المشاركة، الابتكار، التوجيه، الإرشاد وغيرها من الأمور التي يتطلبها الموقف التعليمي(شلتوت وخفاجة،2002).

كما عرف أبو النجا(2000) الطريقة بأنها الوسيلة للوصول إلى هدف معين.

أما أسلوب التدريس فقد عُرف بأنه الوسيلة للوصول إلى هدف معين، وهي آلية يستخدمها المعلم لتنظيم وتنفيذ مجموعة من الأساليب والوسائل والنشاطات التعليمية لتحقيق أهداف محددة، وتوصيل محتوى المنهج من معرفة ومعلومات ومهارات ونشاطات للمتعلم بسهولة ويسر (دروزة، 2000).

ويعرفها الديري والحايك (2011) نقلا عن أرشيدي وآخرين بأنها استخدام عدة طرق تدريسية في الموقف التدريسي الواحد بدلاً من الاعتماد على طريقة تدريس واحدة.

وقد أشار الحايك وخصاونة(2013) إلى أن معظم الدراسات والأبحاث أكدت في نتائجها أن المتعلمين لا يستجيبون للتعليم بطريقة أو أسلوب تعليمي واحد، لذلك لا بد من استعمال طرق وأساليب جديدة ومتنوعة، لبناء قدرات المتعلمين وتطوير معارفهم، فالمدرس يجب أن يكون على علم بالأساليب الحديثة في مجال تدريس التربية الرياضية، ومن بينها الأسلوب الذي يتناسب مع سلوك المتعلم، والإمكانات المتاحة ولطبيعة المادة التعليمية نفسها، وقد تبين أن استراتيجيات التدريس تقسم إلى نوعين:

1- استراتيجيات مبنية على الشرح: (Expositor) وهي التي يقوم المعلم بإيصال المعرفة وتلقينها للمتعلمين.

2- استراتيجيات مبنية على الاستكشاف: (Discovery) وهي التي يعتمد فيها المعلم على اكتشاف المعرفة من المتعلمين أنفسهم.

كما أشارا إلى المواصفات الجيدة لاستراتيجيات التدريس للمهارات الحركية في التربية الرياضية، ومنها:

- الأهداف الواضحة المراد تحقيقها في درس التربية الرياضية باستخدام هذه الطريقة.
- مراعاة ميول المتعلمين واتجاهاتهم وحاجاتهم.

- العمل على استثارة المتعلمين لدفعهم للمزيد من النشاط والمشاركة الفعالة.
- استخدام مبدأ التدرج في تعليم المهارات، وذلك من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب.
- إتباع الأسلوب العلمي الذي يراعي مستويات المتعلمين وقدراتهم.
- مراعاة المستوى العقلي والمهاري والبدني للمتعلمين.

و قسم كل من الطراونة (2013)، الديري والحايك(2011)، الحمادنة (2004)، وزيتون (2003) أهم الاستراتيجيات المرتبطة بالتدريس كالآتي:

1- إستراتيجية التدريس المباشر.

2- إستراتيجية المحاضرة – المناقشة.

3- إستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي.

4- إستراتيجية التعليم التعاوني.

5- إستراتيجية تدريس حل المشكلات.

6- إستراتيجية التعلم البنائي.

7- إستراتيجية التفكير الناقد.

8- إستراتيجية التفكير الإبداعي.

9- استراتيجية العصف الذهني

أما استراتيجيات التدريس في التربية الرياضية التي يمكن الاستعانة بها، فقد صنفها شلتوت والخفاجة (2000) إلى:

1- إستراتيجية التدريس من خلال اللعب.

2- إستراتيجية الأداء في مجموعات (التعلم التعاوني).

3- إستراتيجية التعليم الذاتي المبرمج.

إستراتيجية حل المشكلات:

تعرف المشكلات بأنها كل قضية مبهمة تتطلب الحل،وقد تكون صغيرة في أمر من الأمور التي تواجه الإنسان في حياته اليومية، وقد تكون كبيرة وقد لا تتكرر في حياة الإنسان إلا مرة واحدة، أو هي حالة يشعر فيها التلميذ بعدم التأكد والحيرة أو القليل من المعرفة حول قضية أو موضوع معين أو حدوث ظاهرة معينة،أما إستراتيجية حل المشكلات، فهي نشاط ذهني منظم يقوم به المتعلم، وهو منهج علمي يبدأ باستثارة تفكير الطالب وذلك بإيجاد مشكلة ما تستحق التفكير، والبحث عن حل لها بخطوات علمية من خلال توفير عدد من النشاطات التعليمية، ولا بد لهم من اكتساب المهارات اللازمة للتعامل بنجاح مع معطيات جديدة ومواقف مشكلة لم تمر بخبراتهم من قبل ولم يتعرضوا لها(زيتون، 1995).

أما بيكارد (Picard, 2006) فقد عرف إستراتيجية حل المشكلات بأنها عملية يستخدم الفرد فيها معلوماته السابقة ومهاراته المكتسبة لتلبية موقف غير عادي يواجهه، وعليه أن يعيد تنظيم ما تعلمه سابقا ويطبقه على الموقف الجديد الذي يواجهه، وهي تتطلب قدرة على التحليل والتركيب لعناصر الموقف الجديد الذي يواجهه الفرد. كما تجمع بين التدريس والتفكير في وقت واحد، لذا فإنها تؤدي إلى زيادة في التحصيل الأكاديمي وزيادة نمو التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

أهمية أسلوب حل المشكلات:

إن توظيف إستراتيجية حل المشكلات في التعليم لها العديد من المزايا ليصبح مشوقا وممتعا وفعالا وراسخا؛ وذلك لأنها تقوم باستدعاء الخبرات السابقة لدى المتعلم فيربطها بالخبرات اللاحقة، ويتم من خلال الممارسة العملية والمشاركة الفعلية. ومن أبرز مبررات توظيف استخدام إستراتيجية حل المشكلات في التعليم كما أشارت إليها العديد من الدراسات:

1- إثارة الدافعية عند الطلبة للتعلم، حيث يولد لديهم الرغبة في التفكير من أجل التوصل إلى الحل السليم، فإستراتيجية حل المشكلات تثير دافعية التلاميذ للتعلم، ويمكن توظيفها في تدريس المفاهيم والقدرات التكنولوجية.

2- تنمية المهارات والقدرات والمعلومات، فإذا أتقن المتعلمون إستراتيجية حل المشكلات، وتدربوا على استخدامها، أصبحت مؤثرة في تنمية المهارات المطلوبة وصولا للإبداع.

3- يشجع الاستقلالية وتوجه الطلبة إلى التعلم الذاتي، فيقومون بدور إيجابي يتمثل في تحديد المشكلة في الدراسة، ثم جمع المعلومات المتعلقة بها، ووضع خطة عملية لحلها، وفي النهاية تقويم النتائج التي تم التوصل إليها، واختيار أفضل الحلول.

4- تنمية مهارات التفكير المنطقي وغيره من مهارات التفكير الأخرى، كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

5- زيادة ثقة المتعلمين بأنفسهم وبقدرتهم على مواجهة المشكلات والصعاب، مما يزيد دافعية التعليم لديهم.

6- ترغيبهم في العمل بروح الفريق الواحد وتعزيز العمل التعاوني.

7- إدراك القيمة الوظيفية للعلم، وأهمية المعرفة للحياة، لأنها تساعدهم في حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم.

8- العمل بمواقف عملية؛ فيتم استخدام حل المشكلات داخل البناء الصفي وخارجه، مما يجعل التعلم أكثر ثباتاً.

9- التخطيط للقيام بأنشطة تناسب مستويات المتعلمين وأعمارهم العقلية واستعداداتهم ضمن الإمكانات المتوافرة والحايك وخصاونة (2013)، السعودي وآخرون(2007)، الحمادنه(2004) وشرف (2002).

خطوات التعليم بإستراتيجية حل المشكلات:

قام ستيرنبرغ واخرون (Sternberg,etd 1992) باقتراح إستراتيجية لحل المشكلات بعنوان "حلقة التفكير"، تقوم على التفكير الصحيح في حل المشكلات بأكثر من اتجاه للوصول إلى تفكير دائري تتواصل حلقاته أثناء حل المشكلة وبعد حلها، فيؤدي التوصل إلى حل مشكلة ما إلى بداية مشكلة جديدة، وقد حدد خطوات إستراتيجية "حلقة التفكير" بحيث تسير بالمراحل المتسلسلة الآتية:

- الإحساس بوجود المشكلة.

- تحديد طبيعة المشكلة بوضوح والتعرف إلى أسبابها.

- تحديد متطلبات حل المشكلة

- وضع خطة لحل المشكلة.

- بَدْء تنفيذ الخطة.

- متابعة عملية التنفيذ بصورة منظمة ومستمرة.

- مراجعة الخطة وتعديلها أو تنقيحها في ضوء التغذية الراجعة أثناء التنفيذ.ه

- تقييم حل المشكلة، والاستعداد لمواجهة أي مشكلات مستقبلية.

استخدام أسلوب حل المشكلات:

تطبق إستراتيجية حل المشكلات ابتداء من دور المدرس في إخبار المتعلمين عن مضمون الأسلوب، وضرورة البحث فيه وإنتاج البدائل. ويتم قبول الأفكار حسب الموقف التعليمي، ثم طرح الأسئلة مع إعطاء وقت كافٍ حتى ينشغل كل طالب في عملية فكرية معينة، لينتج حركاته الخاصة به، ثم يقوم بفحص مصداقيتها فيما يتعلق بالمشكلة، ويقوم المعلم بدور الإشراف والمراقبة مع إعطاء الملاحظات للتوصل إلى حلول مرتبطة بالتغذية الراجعة دون تحيز لحل محدد، وعند مواجهة أي صعوبة من قبل المتعلم في إنتاج البدائل يقوم المدرس بالتوضيح والتأكيد على أن الغرض هو البحث وإنتاج أفكار وحركات فردية من إبداعه،مع التأكيد على الراحة النفسية للمتعلم مع تتبع خطواته مصحوبة بالتقويم من خلال عملية التعلم نفسها(الحايك وخصاونه،2013).

ومن هنا ترى الباحثة أنه لا بد من تطبيق إستراتيجيات جديدة تتغير فيها أساليب التعليم لتنتقل بالمتعلم من متلقٍ للمعلومات إلى التعليم الذاتي الذي يضع الطالب في مواقع البحث والاستقصاء مستثمرا قدراته العقلية والبدنية، وهذا ما يلقي المسؤولية على معلم التربية الرياضية للبحث عن أفضل الاستراتيجيات وأساليب التدريس المتطورة واستخدامها بأفضل وسائل التكنولوجيا التعليمية التي أخرجها عصر الاقتصاد المعرفي لتفتح آفاقا واسعة للمتعلمين للارتقاء بالعملية التعليمية خلال تطوير عمليات التفكير بأشكاله المختلفة،والوصول إلى مراحل مختلفة من الإبداع الحركي لتصبح العملية التعليمية أكثر دافعية وتشويقا.

مهارات التفكير:

إن التقدم العلمي والتكنولوجي الحديث الذي أحدث تطورا كبيرا في مختلف المجالات بات واضحا في المجال التعليمي، وقد أكد التربويون أن نجاح العملية التربوية لا يحكم علية بتوفر المباني المدرسية والأجهزة والأدوات الحديثة والمختبرات، فهي رغم أهميتها إلا أنها لا تحقق الأهداف المنشودة ما لم نعمل على تطوير المواقف التعليمية اليومية لتكون أكثر كفاءة وفاعلية، و يعد تخطيط المناهج التعليمية وتطويرها من أهم أولويات المؤسسات التربوية والتي يجب أن تعمل على تنمية مهارات التفكير وتحفيزها والارتقاء بها باعتبارها أحد الأهداف الرئيسة للتدريس في مختلف المراحل التعليمية، وهذا الاهتمام يحتاج إلى عمليات منظمة من التخطيط والإعداد من قبل مختصين في المجال التربوي.

ويعد ديوي (1933) أنه أول من ركز على عمليات الاهتمام بعمليات التفكير، عندما أشار إلى ذلك في كتابة كيف نفكر؟ والذي يشير إلى التركيز على استخدام التفكير خلال تنشئة الفرد، وتعليمه كيف يفكر من أجل توجيه مسارات حياته وتحويلها لصالحه، وأشار إلى أن التفكير عملية عقلية معرفية وجدانية راقية يجب التركيز عليها والتدرب على مهاراته المختلفة، ويسير ضمن العمليات النفسية كالإدراك والإحساس، كذلك التذكر والتقييم والتمييز والمقارنة والاستدلال والتحليل، وصولا إلى المعرفة وحل المشكلات ليرتقي إلى مرحلة أعلى من الحفظ والتلقين واتخاذ موقف واضح بعيدا عن التشويش معتمدا في ذلك على الفلسفة البرجماتية، كمنهج لحياة الإنسان التي تقوم على تنويع التعليم والدعوة إلى توفير أنساق متنوعة من التعليم، والتخلص من التصلب بالرأي وتجاوز الأفكار التقليدية، وتوجيه القرارات التربوية إلى الربط بين الجانب الفكري والعملي والمساهمة في حل المشكلات الاجتماعية وتفسيرها من منظور تربوي، كما تركز على أهمية التفاعل والترابط بين الخبرات؛ لأن الخبرة الفاعلة تعتمد على سابقتها وتتأثر بها وتؤثر في الخبرات اللاحقة (خريسات، 2005).

وهناك العديد من أنماط التفكير التي تظهر بأشكال مختلفة، وتستخدم حسب الموقف التعليمي الذي يوضع به الفرد، ومن هذه الأنماط:

1- التفكير الاستنباطي: Deductive Thinking

وهو عملية استدلال منطقي يقوم بها الفرد للوصول إلى استنتاج أو معرفة جديدة للإجابة عن فروض أو مقدمات، تم وضعها مسبقاً(عصر،2005).

2- التفكير المنطقي: Logical Thinking

وهو نوع من التفكير يمارسه الفرد للتوصل إلى الأسباب التي تكمن وراء الأشياء، ويحاول من خلالها الوصول إلى الأدلة لتثبت أو تنفي وجهة النظر التي تم البحث فيها(حسين، 2003).

3- التفكير الاستقرائي: Inductive Thinking

وهو عملية استدلال عقلي تبحث عن الاستنتاجات أو التعميمات مستندا على التحليل والتركيب، ويعمل على تحرير العقل من القيود المسبقة(الخوالدة، 2007).

4- التفكير التجريدي: Abstract Thinking

وهو عملية ذهنية تهدف إلى استنباط النتائج والمعاني المجردة للأشياء والبحث عن العلاقات، من خلال التفكير الافتراضي، وذلك باستخدام رموز وتعاميم ومفاهيم كلية، بدلاً من اعتماد الوقائع الحسية(خريسات، 2005).

5- التفكير الناقد: Critical Thinking

وهو عملية عقلية مركبة تتكون من ميول ومهارات تقوم على التأمل، و يعتمد الفرد فيها على المنطق والتحليل، وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة تقوم على معرفة الافتراضات والتفسير، وتقويم المناقشات والاستنباط للوصول إلى النتائج(العتوم، 2004).

6- التفكير الابتكاري: Innovative Thinking

وهو نوع من التفكير الذي يعتمد بدرجة كبيرة على خبرات الفرد السابقة، وإدراكه للعلاقات الموجودة بين جوانب خبراته ليعمل على استنتاج شيء جديد(الحايك وقوابعة، 2013).

7- التفكير الإبداعي: Creative Thinking

عرفه المربي ميكر (meeker) المذكور في سعادة(2006) أن الإبداع هو إنتاج فكري تباعدي، وهو القدرة العامة لإيجاد حلول أصيلة غير شائعة أو استعمال جديد لأمور غير مفهومة سابقاً.

8- التفكير التأملي:Reflective Thinking

هو نشاط عقلي واعٍ ومتأنٍ يستخدم فيه الفرد معتقداته وخبراته المعرفية في ضوء الواقع الذي يتعامل معه بحيث يستطيع أن يحل مشكلاته وإيصالها لمرحلة الوعي بمعنى جديد لتقوده فيما بعد إلى تكوين نظرية خاصة به للممارسات التي يريد تحقيقها في المستقبل(العساسلة وبشارة، 2012).

ويعد التفكير أهم ما يميز الإنسان عن باقي الكائنات الحية، ويكون التفكير على عدة أنماط وأشكال مختلفة تستخدم حسب حاجة الموقف إليها،ومن هذه الأنماط: نمط التفكير التأملي والذي يوصف بأنه تفكير يستطيع الفرد فيه مواجهة المشكلات المتنوعة والتعامل معها بطريقة تأملية متأنية.

التفكير التأملي

التفكير التأملي مصطلح قديم أثار اهتمام المربين في مجال علم النفس التربوي، حيث أشار ديوي(1933) إليه كمفهوم للتأمل بأنه عملية النظر إلى المعتقدات بطريقة فعالة ومتأنية والقائمة على أرضية داعمة للفروض وبنتائج متوقعة، فالفرد يشك في المعلومة ويتأكد من مدى صحتها آخذا بعين الاعتبار الآثار القريبة والبعيدة للوصول إلى تعليم أفضل.

ويعرف التفكير التأملي أن عملية التأمل تتم على مراحل: هي مرحلة التأمل قبل الفعل، ومرحلة التأمل أثناء الفعل، ومرحلة التأمل بعد الفعل(حسن، 2011).

أما كتشر(Kitchene, 1994) فقد عرف التفكير التأملي بأنه تأمل المواقف والمشكلات التي يتعرض لها الطلبة، وصياغة عناوين مناسبة لها، من خلال رسم الخطط والتحليل واتخاذ الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف وتقويم النتائج.

ويعرف (Griffith & Frieden, 2000) التفكير التأملي بأنه دراسة الأفكار والافتراضات المتوفرة لدى الفرد باستمرار بحيث تعمل على تعزيز مجموعة من آرائه ومعتقداته.

ويعرفه الشيخلي(2001) بأنه عملية التفكير التي يتأمل فيها الفرد الموقف الذي أمامه ليحلله إلى عناصر، ويرسم الخطط المناسبة لغاية الوصول إلى نتائج يتطلبها ذلك الموقف، ثم

يعمل على تقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة، وهو نوع من التفكير يوجه الذهن للتركيز على الخبرات وتوجيهها للوصول لحل المشكلات.

وعرفه بركات(2005) بأنه نوع من التفكير يتعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية ليعمل على تحليلها بتعمق وبتأنٍ للوصول إلى القرارات المناسبة لتحقيق الأهداف المتوقعة منه.

كما عرفه الخوالدة(2007) بأنه تفكير موجه للعمليات العقلية للوصول إلى أهداف محددة، وذلك من خلال تأمل ظروف المشكلة والبحث عن الاستجابات المناسبة، وهو نشاط عقلي هادف لحل المشكلات.

وأشار الهروط (2011) إلى أن التفكير التأملي يمر بعدة مراحل، منها الوقوف عند الموقف والاعتراف بوجود مشكلة، ثم العمل على إيضاح تلك المشكلة من خلال تكوين الفروض واختبارها، ثم العمل على أكثر الفروض تعزيزاً.

وترى الباحثة –من خلال التعريفات السابقة– أن التفكير التأملي يعمل على إعطاء المتعلم فرصة للتأمل والتأني والنظر للمشكلة بعمق، ويتم من خلال المرور بمراحل تبدأ من الوعي بوجود المشكلة وفهمها للتوصل إلى بدائل وخيارات للوصول إلى تحقيق الهدف.

مستويات التفكير التأملي:

ينقسم التفكير التأملي إلى عدة مستويات كما ورد في الأدب السابق في دراسة خريسات (2005)، الخوالدة (2007)، والهروط (2011) حيث ذكروا أن أشهر من وضع مستويات التفكير التأملي (kember etal, 2000) ،وقد صنف مستويات التفكير التأملي إلى:

المستوى الأول: العمل الاعتيادي (الروتين) Habitual Action

وهو نشاط يؤدى تلقائيا نتيجة لاستخدامه المتكرر، والذي تم تعلمه سابقاً بحيث يصبح القيام به شيئا روتينيا أو بأقل جهد ممكن من التفكير.

المستوى الثاني: الفهم (الاستيعاب) Understanding Reflection

وأطلق عليه اسم العمل التفكيري والذي يجعل الطالب يستفيد من المعرفة الموجودة مسبقاً دون محاولة التقييم لتلك المعرفة، وكثيراً ما يستخدم في التعليم في الجامعات تحت مسمى العمل التفكيري، وهو مشابه للمستوى الثاني لهرم بلوم في تصنيف الأهداف المعرفية.

المستوى الثالث: التأمل Reflection Action

حيث عدّ ديوي أن أصل التفكير التأملي كسمة للتعليم والتعلم، وهو التفكير النشط والحذر لأي معلومة، ومن ثم هو صيغة مفترضة قائمة على أسس تدعمه لاستخراج النتائج، ويعرف بأنه تفكير يتضمن انتقاد الافتراضات المتعلقة بالمحتوى من أجل حل المشكلات.

المستوى الرابع: التأمل الناقد (العميق) Critical Reflection

ويستخدم مصطلح التأمل المنطقي، وهو أن يدرك المتعلم لماذا يفكر ويشعر بالطريقة التي يعمل بها؟ وهو يتطلب مراجعة حادة ومتعمقة للافتراضات، وربطها بالخبرات الموجودة في مرحلة الوعي واللاوعي السابق للوصول إلى التعلم ونتائجه(Kemeber, 2000)

وقد تعكس مستويات التفكير التأملي بعضا من خصائص التفكير التأملي التي أشار العديد من الباحثين إليها، الهروط (2011) بني احمد (2005) بركات (2005) والتي قد تظهر على المتعلم لتميزه عن المندفعين، ومنها:

1- قليل الاندفاع والتهور.

2- الضبط والدقة.

3- مهارة الاستماع للآخرين.

4- مرونة التفكير.

5- الإدراك والتفكير بكل ما يحدث.

6- المساءلة وتوضيح المشكلات.

7- استخدام الخبرات السابقة في مواقف جديدة.

8- الدقة في اللغة.

9- استخدام الأحاسيس كافة.

10- الوصول للإبداع والأصالة والفهم العميق.

11- التصميم على إيجاد حل للمشكلات حتى وإن كانت غير واضحة.

وأشار (Seung, 2002) إلى المهارات التي تفترض أن يسير إليها المتعلم للوصول إلى تطبيق فعلي لمهارات التفكير التأملي، والتي تقيم الطلبة من خلالها ما بين قوي وضعيف، ومن هذه المهارات:

1- الرؤية البصرية: وتعني قدرة المتعلم بصرياً على عرض جميع جوانب الموضوع للتعرف إلى مكوناته، وذلك من خلال رموز أو أشكال للوصول إلى العلاقات الموجودة بينها.

2- الكشف عن المغالطات: وهي البحث عن الفجوات في الموضوع، وذلك من خلال إيجاد أوجه الاختلاف.

3- الوصول إلى استنتاجات: وهي الوصول إلى علاقات منطقية من خلال مضمون الموضوع للوصول إلى نتائج مناسبة.

4- إعطاء تفسيرات منطقية: وهي إعطاء تفسير منطقي للنتائج بالاعتماد على المعلومات السابقة، وقد يتدخل في ذلك طبيعة الموضوع وخصائصه.

5- وضع حلول مقترحة: وهي ترتيب الخطوات بحيث تكون منطقية الموضوع المقترح من خلال ما يوضع من تصورات مقترحة تساعد على ذلك.

أما شون(Schon, 1987)المشار إليه في الخوالدة (2007) وبركات (2005) فقد حصر عمليات التفكير التأملي بمرورها في ثلاث مراحل وهي:

أولاً: التأمل من أجل العمل Reflection for Action

وهي اتباع المعلم خططا تتطابق مع الأهداف التربوية الموضوعة والمتوقع تحقيقها للمتعلمين .

ثانياً: التأمل أثناء العمل Reflection on Action

وتتم هذه العملية خلال عملية الممارسة، فيقوم المعلم بإتباع أساليب معرفية سليمة، من أجل إنجاز المهمات بفعالية.

ثالثاً: التأمل من بعد العمل Reflection for Action

وهي عملية إدراك النتائج والعبر، واتخاذ القرارات المناسبة للاستمرار بعملية التنفيذ وإجراء التعديل المناسب لتحقيق الهدف.

وتعد المرحلة الثالثة نتيجة تتفاعل فيها المرحلة الأولى والثانية، ولا بد من ربط التفكير التأملي بالتربية الحركية والمهارات الرياضية؛ واستخدامها بما يتناسب مع المراحل العمرية المختلفة، فنمو الفرد ونضوجه من جميع الجوانب من العوامل الضرورية عند تطبيق التفكير التأملي لمنح المتعلم القدرة في التعامل مع المهارات الرياضية بطريقة تعليمية أسهل، لذلك نحن مطالبون أكثر من أي وقت مضى بالاهتمام بتربية الأفراد بحيث يصبحون قادرين على استخدام التفكير العلمي السليم حركيا ومعرفيا ومهاريا وانفعاليا وتطبيقها في حياته العامة للتوصل إلى النمو المتكامل (حسين والمفتي، 2002).

أهمية التفكير التأملي:

تبرز أهمية التفكير التأملي بتأثيره إيجابياً على جميع عناصر العملية التعليمية، ولا بد من استكشاف آليات تعليمية جديدة تعمل على حث المتعلمين على التفكير العميق وتعزيز آرائهم و مساعدتهم في حل المشكلات وتحليل الأمور بشكل أدق، ويعمل التفكير التأملي على إيجاد أفكار جديدة حول الموضوع المطروح مما يؤثر في المتعلم من الناحية النفسية والمعرفية؛ ومن خلال استثمار القدرات العقلية يمكن الوصول إلى وصف الأحداث وتحليلها وخلق قواعد للتدريب والتعلم في مواقف مشابهة، فيبحث الفرد فيها حسب طبيعة التعلم، لذلك يمكن أن نسمي العصر الراهن عصر الاهتمام بسيكولوجية التفكير (الشكعة، 2007).

وذكر (Lipman, 1991) المشار إليه في العساسلة وبشارة(2012) أن أهمية التفكير التأملي تنبع من كونه أسلوبا يزيد من فاعلية العملية التعليمية ويتضح ذلك من خلال:

1- الثقة المتبادلة بين المعلم والمتعلم، فهي تعطي المتعلمين فرصاً متعددة للتحسين والتعديل والبحث عن الأفضل، وهذا لا يكون إلا بوجود الثقة بين المعلم والمتعلم.

2- ربط التعليم بواقع الحياة، وهو تقريب الحقائق والمعرفة إلى مشكلات واقعية تسمو بالتعليم عن أنه مجرد حقائق.

3-حسن صياغة الأسئلة: توضع الأسئلة بشكل دقيق بحيث تعمل على استثارة تفكير الطلبة وتحفيزهم نحو التعلم.

4- الاستقلال الذاتي: وهو ما يميز التفكير التأملي ويعطيه أهمية بالغة بأن كل مفكر مستقل، ويعطي استجابات تختلف عن الآخرين وبشكل تميزه عن غيره.

5- الاستقصاء: والتي تفرض على المتعلمين احترام بعضهم، آخذين بمبدأ تحدي الأفكار للوصول للهدف و إلى الافتراضات أو نتائج تتماشى مع المنطق.

وقد اقترح سكراج (1995) خطوات تدريبية لتنمية التفكير التأملي وهي:

1- تقليل عدد الموضوعات ودراستها بشكل أعمق من التغطية السطحية.

2- طرح الأسئلة التي تثير تفكير الطلبة وتناسب قدراتهم ليعملوا على الاستفادة من الخبرات السابقة لديهم للوصول إلى معلومات جديدة.

3- إعطاؤهم الوقت الكافي للتفكير بالأسئلة المطروحة.

4- الوصول إلى الربط في الموضوعات المعقدة للعمل على تكاملها.

5- توفير أساليب جديدة لمعالجة المشكلات.

6- حث الطلبة على تقديم الأدلة والمبررات التي تؤيد آراءهم واستنتاجاتهم.

ومن ذلك نرى أن مهارات التفكير التأملي التي تبحث بمشكلة ما في الموقف التعليمي الذي يواجهه الطالب، يجعل المتعلم يفكر مستخدما البحث والاستقصاء للوصول لحلول مقترحة يختار المناسب منها، وبما أن المستويات العقلية تختلف من فرد لأخر فإن الحلول تعكس مستوى المتعلم الحقيقي، فالهدف من التفكير التأملي في المجال الرياضي يعطي خيارات أكثر للفن والإبداع والاكتشاف، خاصة في الألعاب الفردية كالجمباز والإيقاع الحركي، ولتطوير مستوى الطلبة نادى المربون بضرورة الاهتمام بالتفكير في التعليم الذي احتل الحيز الأكبر في العديد

من الدول العظمى، و ظهر على شكل مشاريع متخصصة واستراتيجيات معتمدة لتطوير العملية التعليمية، كما أصبحت الجامعات مطالبة بالاستجابة والتفاعل مع متطلبات مجتمعاتها للوصول لتعليم فعال، وإعداد جيل قادر على البحث والتفكير بمستوى عالٍ يتسم بالأصالة والحداثة.

الإبداع الحركي:

تستند التربية الحديثة على أسس ومبادئ تعطي الفرد الحرية والانطلاق بقدراته العقلية لتصل به إلى مراحل متقدمة من التفكير؛ للوصول إلى مراحل من الإبداع المتقدم وهي تؤمن بقدرة الفرد على ذلك، لكن ذلك يحتاج إلى مزيد من الاهتمام بالعملية التعليمية وتطويرها وتهيئة البيئة التعليمية المناسبة بكل عناصرها كوسيلة لتحقيق الأهداف المحددة.

فالإبداع هو سمة من سمات الخالق الذي أعطاها للبشرية، حيث استثمر الإنسان العديد من إبداعاته وتصوراته في كثير من مجالات الحياة، سواء الفكرية أم الجمالية أم البدنية وغيرها، وهو مرادف للعبقرية ويحتاج إلى الرعاية والاهتمام، وذلك بتسخير الإمكانيات والسعي نحو تطويرها من الناحية العملية والنظرية، لذلك نلاحظ ظهور العديد من أساليب التدريس المنوعة والتي تصنف حسب المرحلة العمرية، نظراً لاختلاف المتغيرات المؤثرة لتكون متماشية مع طبيعة الموقف التعليمي ونوعية النشاط الممارس والإمكانات المتاحة والمرحلة العمرية، فتكنولوجيا التعليم الحديثة المواكبة للتطور السريع في عصر الانفجار المعرفي تحتاج إلى التفكير كعنصر أساس في توجيه الإبداعات لتواكب مسيرة التقدم الحضاري (الكبيسي وفرحان، 2010).

تعريف الإبداع الحركي:

تعددت وجهات نظر العلماء الذين تطرقوا لدراسة الإبداع، واختلف المسمى فيما بينهم باختلاف الأطر والمدارس والاتجاه الفلسفي لكل عالم، فمنهم من سماه إبداعا، ومنهم من سماه ابتكارا، ومنهم من سماه تفكيرا إبداعيا أو قدرات إبداعية، ولكنها تتمحور في النهاية لتعكس المحتوى نفسه، وتعني كل شيء جديد يمكن إخراجه إلى حيز الوجود بصورة جديدة ليكون حصيلة عمليات متعددة يكون ناتجها عملا إبداعيا (الديوان،2011).

ويعد جيلفورد وتورانس من الأوائل الذين كتبوا في الإبداع، منذ منتصف القرن الماضي وعملوا على توضيح عناصره من خلال نظرياتهم المتخصصة بالإبداع.

وقد عرف جيلفورد (Guilford,1969)الإبداع بأنه سمات استعدادية تضم طلاقة التفكير والأصالة والحساسية للمشكلات، والتعرف إلى المشكلة وإيضاحها بالتفصيلات، وهي قدرات يمكن أن تندرج تحت مظلة التفكير الناقد.

أما تورانسTorrance فقد عرف الإبداع بأنه عملية إدراك المشكلة والعناصر المفقودة وعدم الاتساق للوصول إلى حل، أو البحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف فيما لدى الفرد من معلومات، ووضع الفروض حولها، واختبار صحة هذه الفروض والربط بين النتائج وإجراء التعديلات، وإعادة اختبار الفروض المناسبة.

كما عرف الإبداع بأنه نشاط عقلي مركب وهادف، يعمل على توجيه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة أو مطروحة من قبل. (جروان،2002)

وعرفه مطر(2004) بأنه القدرات العقلية التي تعمل على توليد الأفكار الجديدة والواقعية، وتكون مرتبطة بالمحيط الذي يتفاعل معه الفرد.

وعرفه محمد(2003) أنه أسلوب فكري يستخدمه الشخص في إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار حول مشكلة يتعرض لها، وتتصف هذه الأفكار بالطلاقة والمرونة والأصالة.

ويرى ديفز (Davis, 2003) أن الإبداع نمط حياة، وسمة شخصية، وطريقة لإدراك العالم، فالحياة الإبداعية تتمثل في تطوير مواهب الفرد، واستخدامه لقدراته وتوظيفها في إنتاج الجديد المختلف والمفيد.

ومن خصائص التفكير الإبداعي:

هناك العديد من الخصائص التي تميز العمل ليصل إلى مرحلة الإبداع، وقد أشارت إليها العديد من الدراسات، ومنها كل من الفاتح (2014)، الحايك وآخرين (2014)، الشمايلة (2013)،،الديوان(2011)، الصنوي (2010)، منير(2004)، الحكاك (2000) وهي:

1- يعكس الاهتمامات المتنوعة.

2- يسعى نحو الاستكشاف والتقصي.

3- يتصف بالمرونة.

4- التعدد والتنوع في الأفكار.

5- ينمي الدافعية الذاتية.

6- القدرة على معالجة مجموعة من الأفكار.

7- يوصل الفرد إلى العمليات العقلية العليا من التفكير.

8- يعكس القدرة على صياغة الفرضيات.

9- يتسم بالأصالة ويقل تكراره.

10- يستند إلى الأدلة والبراهين.

قد حدد هارس (Harris, 2004) المشار إليه في غانم(2004) بعض الاتجاهات التي تحفز التفكير الإبداعي عند الطلبة للوصول إلى مرحلة الإبداع وهي:

1- الفضول: فالمبدعون يريدون معرفة الأشياء كلها دون مسوغ، لأن لديهم رغبة في حب الاستطلاع والمعرفة.

2- التحدي: يحب المبدعون تحدي الأفكار والاعتقادات، وفي الغالب يولد هذا التحدي فكرة أو حلاً جديداً.

3- المثابرة: يفشل معظم الأشخاص؛ لأنهم يقضون تسع دقائق فقط في حل مشكلة يتطلب حلها عشر دقائق.

4- الخيال المرن: لا قيود على خيال المبدعين، فهم يفكرون بالأفكار التي تسمى عجيبة أو غريبة أو جديدة.

والتربية الرياضية مجال خصب للابتكار إذا ما تم تفعيل القدرات الفردية، من خلال خلق البيئة الإبداعية، و ذلك بتطوير الأساليب والوسائل المساعدة، وفي غرس روح التحدي والفضول في نفس المتعلمين، وفتح مجال للخيال باستخدام أنواع التفكير المناسبة للموقف، وقد يظهر الإبداع بأنواعه المختلفة، وقد يظهر أكثر من نوع في الوقت نفسه.

نظريات الإبداع الحركي:

هناك العديد من نظريات الإبداع ولا بد من التطرق لبعضها كما أشار إليها الحايك وآخرون (2014) الشمايلة (2013)، الوتار وأسي وصالح (2007)، الديوان (2007) (السعودي وآخرون (2007) غانم (2004) ومنها:

1- نظرية جيلفورد Guilford (العقلية):

ويرى أصحاب هذه النظرية أن الإبداع نتاج العقل ووليد الفكر، وأنه واقع يحققه عقل ناضج مسيطر، وتحققه إرادة قوية تمثل النقد والتفكير، ويرى جيلفورد أن أصحاب هذه النظرية يؤكدون أن الإبداع هو تنظيم يتكون من عدد من القدرات العقلية.

وقد تمكن جيل فورد من اكتشاف ثلاث قدرات تدخل في نطاق القدرات الإبداعية وهي: الطلاقة والمرونة والأصالة،ويرى أنها الجوانب الرئيسة للإبداع في العمل والأدب والفنون.

كما ميز جيلفورد (Guilford) نوعين من التفكير: الأول وهو التقاربي، وهو نشاط عقلي يؤدي إلى نتيجة معروفة يشترك فيها كل الأفراد ويتضمن استجابة واحدة صحيحة للمشكلة.

أما التفكير الثاني فهو التفكير التباعدي، ويتضمن إنتاج معلومات متنوعة دون وجود اتفاق مسبق ويسمح بإعطاء نتائج غير متوقعة، وإنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات(جروان، 2002).

2- نظرية تورانس (نظرية الإبداع والتعليم):

يعد تورانس من البارزين في علم الإبداع ودراسة الموهبة وهو ميال إلى الجوانب التطبيقية، واقترح العديد من التعاريف للإبداع، ووصفه بأنه عملية (Process) أو إنتاج (product) أو مناخ أو بيئة اجتماعية (Aset of condition) أو سمات للشخصية (personal traits). (Torrance, 1979)

وقد تحدث تورانس عن جوانب الإبداع وهي:

أ- الشخص المبدع.

ب- الموقف الإبداعي.

ج- العملية الإبداعية.

د- الإنتاج الإبداعي.

3- نظرية التحليل النفسي (سيجموند فرويد):

انبثقت أطر نظرية التحليل النفسي من أفكار عالم النفس (**فرويد**) والذي أشار فيه إلى أن الإبداع يتطور نتيجة صراع نفسي بين محتويات الغريزة الجنسية والعدوانية اللاشعورية، حيث بين أن الصراع هو منشأ لعمليات الإبداع.

وأكد أن عملية الإبداع هي نشاط ناتج من الوعي، وأن عمليات اللاوعي تمنح ما قبل الوعي صلابة وتكويناً وكلفة بدرجة أكبر مما يفعل الوعي، فالإبداع هو وسيلة دفاعية تدعى الإعلاء.

4- نظرية الاستثمار في الإبداع:

وضع هذه النظرية سترنبرج ولوبارت(Sternbery & Lubart, 1992) حيث حاول الباحثان بناء نظرية أكثر شمولية على اعتبار أن الإبداع يقوم على ستة مكونات رئيسة هي:

- العمليات العقلية Intellectual processes
- بناء معرفي (المعلومات) Knowledge structure
- أسلوب عقلي Intellectual style
- سمات شخصية personal traits
- عوامل دافعية Motivational factors
- سياق بيئي Environmental context

والمكونات الستة السابقة يمكن أن تتجمع وتندمج معاً لتنتج عملا إبداعيا في أي مرحلة من الحياة.

عناصر الإبداع الحركي:

يرى جيلفورد Guilford (1969) أن المكونات الأساسية للإبداع هي كما يلي:

1- الطلاقة: (Fluency)

ويقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الإبداعية وتوليدها، فالشخص المبدع يكون متفوقاً من خلال قدرته على إنتاج أكبر عدد من الأفكار المقترحة في موضوع معين في وحدة زمنية ثابتة مقارنة بغيره، فهو يمتلك سيولة عالية من الأفكار وسهولة توليدها، كما تعد

الطلاقة مطلبا ضروريا من متطلبات الحياة وتقلباتها المستمرة، وهنالك ثلاثة أساليب لقياس الطلاقة هي:

- سرعة التفكير بإعطاء كلمات في نسق واحد.
- التصنيف السريع لكلمات في منبهات خاصة.
- القدرة على وضع كلمات في أكبر عدد ممكن من الجمل والعبارات ذات المعنى.

2- المرونة: (Flexibility)

هي قدرة الفرد على تغير حالته الذهنية بتغير الموقف، فالشخص المبدع يكون على درجة عالية من القدرة على تغير حالته العقلية بحيث تناسب الموقف الإبداعي وهناك نوعان من المرونة:

- المرونة التلقائية: وهي أن يكون الفرد قادرا على إنتاج عدد من الاستجابات المنوعة بحيث لا تكون تنتمي لفئة واحده أو مظهر واحد.
- المرونة التكيفية: وهي السلوك الناجح لمواجهة المواقف أو مواجهة مشكلة معينة.

3- الأصالة: (Originality):

وتعني أن الشخص المبدع ذو تفكير أصيل أي لا يكرر أفكار الآخرين، حيث تكون أفكاره جديدة وغير متضمنة للأفكار الشائعة، فأصالة الفكرة وتميزها وتفردها بسمات خاصة بها عن باقي الأفكار المتاحة.

1- الإحساس بالمشكلات:

وهي القدرة على إدراك مواطن الضعف أو النقص في الموقف المثير، فالشخص المبدع يستطيع رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد فهو يعي نواحي النقص والقصور بسبب نظرته للمشكلة نظرة غير مألوفة، فلديه حساسية أكثر للمشكلة أو الموقف المثير من المعتاد (السامرائي وآخرون، 2000).

العوامل التي تؤثر في تنمية القدرات الإبداعية:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر سلباً أو إيجاباً في الإبداع لذلك لا بد من الانتباه لها وتفعيلها لتطوير القدرات الإبداعية،ومن هذه العوامل: البيئة، وقد تتحدد من خلال رأيين في تفسير ذلك، فالرأي الأول أشار إلى أن الإبداع عمل لا شأن للفرد أو المجتمع فيه فهو نابع من عوامل فطرية وهذا الرأي يعود إلى بدايات الفكر اليوناني القديم، أما الرأي الآخر فقد أشار إلى ارتباط الإبداع بالنظريات السيكولوجية الحديثة كنظرية التعلم، كشكل من أشكال السلوك التي

يمكن تعلمها واكتسابها، وهناك عوامل أخرى تنمي أو تعيق أو تطور من القدرات الإبداعية، ومن هذه العوامل: الأسرة والمدرسة والقيم والاتجاهات التي تسود المجتمع، والتي تعمل على تنمية الإبداع إذا كان هناك استعدادات فطرية تنمو وتنشط بمقدار ما يهيئه المجتمع للطفل من فرص في إشباع احتياجاته المختلفة (الديوان، 2011).

كما أكد ديفيس وريم (Davis&Rimm, 2003) أهمية متابعة السلوكيات من خلال التربية الأسرية حيث إن الخصائص اللازمة للعملية الإبداعية وما يقابلها من سلوكيات ينبغي إشباعها ومراعاتها عند التعامل حيث التفاعل مع الفرد وخاصة في المراحل الأولية من عمر الطفل، ومتابعتها خلال مراحل النمو المختلفة سواء كان داخل الأسرة أم عند التحاق الطفل بالمدرسة.

ومن العوامل البيئية الأخرى التي تؤثر في الإبداع :المدرسة، والتي تعد المؤسسة الأولى في الحصول على المعرفة والتعامل والتفكير، ومن ثم لا بد من التركيز على استغلال جميع طاقات المتعلمين واستثمار طاقاتهم الإنسانية والاهتمام بها للوصول إلى الإبداع كأحد متطلبات النجاح بحيث نخرج عن مسار التعليم الذي يتمحور في الفهم والاستيعاب والتذكر والخروج إلى أبعاد واسعة للحصول على نتائج إبداعية ومحققة للهدف، تطبق من خلال التعليم الفعال الذي يكون للمعلم و المتعلم دور في إثارة المشكلة ومناقشتها والاتفاق عليها للوصول إلى إجابات مقنعة تقوم على الفهم المشترك ومرتبطة بالتعزيز، وتشجيع الأفكار الحسنة وطرح الأسئلة بعيدا عن الصراع والإكراه (الديوان، 2011)

كما أن للتربية دورا كبيرا في تنمية التفكير الإبداعي وتطويره، وقد أثبتت العديد من الدراسات قدرة التربية على تطوير الإبداع عند أي شخص عادي بأي اتجاه نريده، والمقصود بالتربية هي جميع المؤسسات التربوية ابتداء من البيت ووصولا إلى المرحلة الجامعية، وهي تحتاج إلى جهود كبيرة ومكثفة مؤكدين ضرورة التواصل فيما بينها.

ومن أجل ذلك أفرد سعادة (2003) دراسة خاصة حول تدريس مهارات التفكير ومهارات التفكير الإبداعي، تتضمن مئات الأمثلة التطبيقية، ليستفيد منها المربون، وأولياء الأمور والطلبة على اختلاف المراحل الدراسية التي وصلوا إليها، مع التركيز على دور المؤسسات التربوية كأداة أساسية للتطوير المتكامل للشخصية، عقلياً ونفسياً وجسمياً وانفعالياً واجتماعياً ووجدانياً. وهذا يؤكد الأهمية الكبرى لفعالية الإمكانيات التربوية والتعليمية، والتي

تساعد على تكوين الاستعدادات والخصائص والاهتمامات والإبداعات المختلفة لدى جميع فئات الطلبة.

وقد أكدت حبش (2005) أهمية دور النظام التربوي بحيث يكون مواكباً لتغيرات العصر الذي نعيشه ومتميزا بالإبداع، كما أشارت إلى دور المؤسسات التربوية في إثارة الدافعية والتطوير والعمل على تبني الأساليب الاستكشافية بدلاً من الشرح والتركيز على الفهم والتطبيق وفق منظور بنائي نقدي وصولا لتنمية قدرات الشخصية الإبداعية، كما أكدت ضرورة الانتقال من الأساليب التقليدية إلى أساليب واستراتيجيات حديثة متطورة ذات فاعلية مع تفاعل عميق مع البيئة المحيطة.

ومن باب الاهتمام بتنمية وتطوير التفكير الإبداعي، فقد عقدت العديد من الندوات والمؤتمرات على الصعيد العالمي والعربي والمحلي.

فعلى المستوى العالمي صمم برنامج بوردو (The purdue creative Thinking program) في أمريكا على يد مجموعة من الباحثين في جامعة بوردو، هدف هذا البرنامج إلى تنمية قدرات التفكير الإبداعي المتمثلة في (الطلاقة، المرونة، والأصالة) في المرحلة الابتدائية. كما صممت برامج أخرى في أمريكا منها: برنامج بارنز (Parnes creative Thinking program)، وكذلك برنامج الكورت (Cort program) وتصلح هذه البرامج للتدرب على التفكير الإبداعي في المراحل الدراسية كافة. وعلى المستوى العربي، ففي العاصمة الأردنية عمان عقد (المؤتمر الثاني للموهبة والإبداع) عام (2002) ومن أبرز توصياته إعادة النظر في المناهج الدراسية وأساليب التدريس بحيث يكون الإبداع والمبدعون من أحد أهدافها (عبد النور، 2005).

أما على مستوى العراق، فقد عقد (المؤتمر الثاني للعلوم النفسية) في رحاب كلية التربية في جامعة بغداد، حيث ألقيت في المؤتمر العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت التفكير الإبداعي وخرجت المؤتمرات بعدد من التوصيات منها: إعادة النظر بالمناهج الدراسية وإغنائها بمهارات التفكير الإبداعي، تبني طرائق تدريس حديثة تساعد في تنمية التفكير الإبداعي، وإجراء المزيد من البحوث في الإبداع من قبل أساتذة الجامعة وطلبة الدراسات العليا(عرفات، 2010).

وتؤكد الباحثة ضرورة الاهتمام بالإبداع ومجالاته المختلفة، وإثراء المناهج بالعوامل التي تساعد على ظهوره عند الطلبة، وتعد التربية الرياضية والحركية من أفضل المجالات لظهور الإبداع عند المتعلمين، ولا يكون ذلك إلا من خلال تهيئة الظروف الملائمة سواء أكان داخل البيئة التعليمية أم خارجها.

الجمباز:

لمحة تاريخية عن الجمباز:

يعود تاريخ الجمباز كما أشار علي(2004) منذ القدم، حيث تعد مصر القديمة منذ ثلاثة آلاف عام قبل الميلاد من أول الحضارات التي عرفت رياضة الجمباز، ويثبت ذلك الآثار والنقوش الموجودة في المقابر والتي تمثل مهارات الجمباز المعروفة، مثل الوقوف على الرأس والدحرجة وبعض التمرينات الاستعراضية الزوجية والجماعية.

ويدل التاريخ على أن حضارة الصين قد استخدمت الجمباز بغرض العلاج الطبيعي، واستخدمته حضارة الإغريق، حيث أدخل ضمن أنشطة التدريب، مثل الجري والوثب وبعض مهارات الأكروبات وتسلق الجبال وتمرينات التوازن.

ويلي ذلك حضارة الرومان التي تعد أول من استخدم الحصان الخشبي؛ بهدف استخدام هذا الجهاز للتدريب على الفروسية، ثم تبع بعد ذلك فترة هبوط وانهيار إلى أن ظهر عصر النهضة، حيث بدأ الاهتمام بالجمباز عام 1750م، وبدأت أوروبا على يد يوهان باسدو (Yohann Baesdow) الألماني الجنسية بفتح بداية جديدة لاستمرار رياضة الجمباز.

ويعد الألماني (يان) أول منظم حقيقي لحركات الجمباز، فقد كان هدفه سياسيا حيث وضع خطة لتنمية شباب قوي لتحرير ألمانيا من فرنسا، ثم ظهرت منظمات لنشر حركة رياضة الجمباز، ثم دخل الجمباز الاتحاد السوفيتي حيث يرجع الفضل إلى المدرسة الروسية (بعد الحرب العالمية الثانية) في وجود الجمباز الحديث عندما طبقت العلوم الطبيعية تطبيقاً عملياً على التمرينات التي يؤديها لاعبو الجمباز للارتقاء بها إلى أعلى المستويات، وبعد ذلك انتشرت على مستوى المدارس السويسرية واليابانية والصينية التي بهرت العالم بمستوى الأداء الرفيع، مع زيادة درجات الصعوبة وإدخال عنصر المخاطرة في الحركات لتظهر بطابع مميز للجمباز الحديث.

وتعد رياضة الجمباز من الرياضات ذات الأهمية الكبرى في برامج التربية الرياضية، والتي تلعب دوراً هاماً في إشباع حاجات الشباب وتلائم مراحلهم العمرية المختلفة، حيث تعمل على تزويد الفرد بالمهارات المختلفة، ذلك أنها تساهم بدرجة كبيرة في تنمية عناصر اللياقة البدنية وتطويرها والارتقاء بها، ويعد الجمباز من الرياضات الأساسية التي تساهم وتساعد إلى حد كبير في إعداد اللاعبين وتطوير مستوياتهم من خلال التمارين والحركات الأرضية أو حركات الأجهزة (برهم، 1995).

ولأن رياضة الجمباز للرجال والسيدات تتصف بجمال الحركة ورشاقتها، فهي رياضة تتميز بحاجتها إلى العديد من عناصر اللياقة البدنية (قوة، سرعة، مرونة ورشاقة..) للتغلب على صعوبة الأداء، فهي رياضة مارسها الإنسان منذ القدم لأنها من أجمل الألعاب الحركية، وكما أنها وسيلة فعالة للحفاظ على الصحة فهي أيضا وسيلة للتنشئة والتربية، والتي تعمل على تنمية الروح والذكاء والإحساس بالجمال وتزيد من الشجاعة والثقة بالنفس، وقد ازداد الاهتمام بهذه اللعبة في العصر الحالي بشكل كبير، وينظر إليها بأنها "فن العظماء والذوق الرفيع وهي رياضة الخصوص، بل أخص الخصوص من الرياضيين الذين يمتلكون جميع عناصر اللياقة البدنية ومستوى عاليا من الجرأة والإبداع والتحدي، فهو فن رياضي يستطيع من يتقنه أن يقلد باقي الفنون الرياضية الأخرى، إلا أنه لا يمكن أن يقترب منه إلا من يعشقه ويصبر على متطلباته ويهواه (ياسين، 2012).

وترى الباحثة أن تعليم مهارات الجمباز يتطلب اهتماما كبيرا وتعاملا خاصا؛ نظرا لصعوبة المهارات والتعامل معها بدقة عالية وهي تحتاج لثقة بالنفس وشجاعة، ويأتي دور المعلم في تعزيز تلك الثقة بتوفير أحدث الوسائل التعليمية المساعدة مستخدما استراتيجيات تدريسية تتناسب مع المرحلة العمرية والموقف التعليمي وطبيعة المهارات، مع التركيز على إثارة التفكير العقلي بأشكاله المتعددة، مما يدفع المتعلم إلى الإبداع والابتكار وإثبات الذات.

تعريف الجمباز:

عرفه شحاتة(2003) أنه ناحية من نواحي النشاط البدني الذي يتميز بتأثيره الشامل على أجهزة الجسم وأعضائه بما يضمن له التناسق والتكامل، كما أنه يساعد على تنمية التوافق العضلي العصبي وتتطلب تطبيق مهاراته استخدام عمليات عقلية تعمل على تحسن تحكم الفرد في جسمه وحركته ويوسع مجالات الإبداع عند المتعلمين حسب الفروق الفردية.

ويعرفه يوسف (2012) أنه مجموعة من الحركات، لها أشكال مختلفة من البدايات والنهايات تختلف تبعا لصعوبة كل حركة،وهي تحتاج إلى قدرات بدنية وعقلية للتحكم بالمهارات.

ويمكن الوصول لتعريف الجمباز بأنه: "أداء سلسلة من الحركات على الأجهزة المختلفة ضمن جمل حركية مختلفة لكل جهاز، ويتميز بارتفاع عناصر اللياقة البدنية التي تجمع بين القوة والسرعة والمرونة"، وتوافق عصبي عضلي، وتتكون مسابقات الرجال من ستة أجهزة: هي البساط الأرضي وحصان المقابض وجهاز الحلق ومنصة القفز والمتوازي وجهاز العقلة، أما السيدات فهو يتضمن جمباز الأجهزة متوازي مختلف الارتفاع ومنصة القفز وعارضة التوازن ومجال الحركات الأرضية والجمباز الإيقاعي ضمن قواعد قانونية منصوص عليها من قبل الاتحاد الدولي للجمباز.

أنواع الجمباز:

ينقسم الجمباز إلى عدة أنواع كما أشار إليها ياسين (2012):

1- جمباز الألعاب: ويستعمل مع الأطفال بالفئة العمرية (3-6) سنوات، ويستعمل خلال حصص التربية الرياضية ورياض الأطفال ويشترط أن تكون باعثة للفرح.

2- جمباز الموانع: ويستخدم التمارين التي تؤدى على الموانع، وله أهمية كبرى قي رفع المستوى البدني في التربية الرياضية، ويقسم إلى جمباز رياضي رجال وسيدات، والنوع الآخر جمباز الترامبولين، وهي رياضة الألعاب البهلوانية وتحتاج جميعها إلى قوة ومرونة وشجاعة في الوقت نفسه.

3- جمباز الأجهزة: ويعد جمباز الأجهزة أساساً للإعداد للبطولات للوصول لمستوى متقدم من الأداء في الحركات، وعليه أن يتماشى مع الأسس التعليمية للوصول إلى مرحلة الإتقان ومطابقاً للقانون.

4- جمباز البطولات: ويعد من أعلى المستويات التي يمكن أن يصل إليها اللاعب حيث تؤدى الحركات بطريقة أوتوماتيكية، وتقام ضمن بطولات محلية، دولية، عالمية وأولمبية ؛ بغرض إظهار ما وصل إليه من تقدم في أداء الحركات على الأجهزة المختلفة طبقاً لتعليمات قانون الاتحاد الدولي للجمباز.

و أشار إلى تقسيم الجمباز حسب تصنيفات القانون الدولي للجمباز:

يقسم الجمباز حسب تصنيفات القانون الدولي للجمباز إلى عدة أقسام، منها ما ينطبق على الذكور والإناث، ولكل نوع أجهزته الخاصة وقانونه الخاص في تقييم المهارات.

1- الجمباز العام (للجنسين).

2- الجمباز الإيقاعي (للآنسات فقط).

3- جمباز الترامبولين (للجنسين).

4- جمباز الإيروبيك (للجنسين).

5- الجمباز الأكروباتيكي (للجنسين).

6- الجمباز الفني (للجنسين).

ويمكن تحديد أهمية رياضة الجمباز من عدة نواحي:

يعد الجمباز من الألعاب الهامة التي لها دور كبير من جميع النواحي البدنية والنفسية والاجتماعية حتى الفكرية، وقد أشار إليها شحاتة (1992) موضحا فائدته من كل ناحية من النواحي:

1- الناحية البدنية: يعمل الجمباز على تحسين جميع عناصر اللياقة البدنية(القوة، السرعة، القوة المميزة بالسرعة، الرشاقة، المرونة..)؛ لأن مهارات الجمباز تحتاج تلك العناصر التي بدورها تحسن من كفاءة أجهزة الجسم المختلفة وعملها ليقوم بالأعمال المطلوبة منه على أحسن وجه.

2- الناحية النفسية: تساهم رياضة الجمباز في كثير من الأهداف النفسية، كالشجاعة والثقة بالنفس و التصميم والمثابرة واحترام الذات، وإعطاء الفرد إحساسا بالقدرة على تعلم مزيد من المهارات لتحقيق الطموح الذي يسعى إلى الوصول إليه.

3- الناحية الاجتماعية: إن ممارسة رياضة الجمباز تعطي فرصة للممارسين بقضاء أوقات الفراغ بطريقة بناءة، كما يتعلم الممارس العادات الاجتماعية، مثل روح التعاون والتآزر بين أعضاء الفريق، التسامح والصداقة والقيادة.

4- الناحية الفكرية: يطور الجمباز السمات العقلية التي ترتبط بالتفكير والذكاء، كما أنها ترتبط بالانتباه والإدراك، كما يؤثر في السمات الانفعالية المرتبطة بالنواحي الأخلاقية والإرادية والميول والاتجاهات.

كما أن مهارات الجمباز تتطلب اهتماما من نوع خاص للوصول للأداء الجيد، وهذا يتطلب استخدام استراتيجيات تعزز التدريب العقلي، كجزء مهم في عملية التعليم كما يتم الاستعانة بالوسائل التعليمية المتنوعة بأحدث ما أفرزته التكنولوجيا الحديثة للوصول إلى المستويات العليا، فهو يتضمن تصور أجزاء الحركة وتسلسل المهارات الرياضية والمواقف والأهداف والأداء، وحتى يكون المتعلم قادراً على القيام بذلك يجب عليه تطوير إمكاناته العقلية، كالتصور والتركيز والانتباه في تعلم الأداء المهاري والارتقاء به والتقليل من الأخطاء(عبدالحق،2007).

ويمكن القول إن طبيعة الألعاب الرياضية تختلف عن بعضها في التعلم، وقد أشرنا إلى أن مهارات الجمباز تحتاج إلى المزيد من الدقة، ومن ثم فهي تحتاج اهتماما خاصا بإستراتيجيات التدريس التي تتناسب وطبيعة المهارات، وتحتاج إلى العوامل المساعدة، مثل الوسائل التعليمية بحيث تستخدم بآليات تثير تفكير الطالب وتوجهه للارتقاء بمستواه المهاري وزيادة الدافعية و التشويق في العملية التعليمية.

الدراسات السابقة

الدراسات التي تناولت تكنولوجيا الحاسوب

الدراسات العربية:

وقام المصري والأقرع(2013) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى تأثير الفيديو التفاعلي على الأداء المهاري والمستوى الرقمي لمهارة رمي القرص، وتم اختيار عينة البحث من طلاب السنة الأولى بكلية التربية البدنية والرياضة في جامعة الأقصى، وكان عددهم (40) طالباً قسموا لمجموعتين بجامعة الأقصى: المجموعة التجريبية الفيديو التفاعلي (20) طالباً والمجموعة الضابطة الدرس التقليدي (20) طالباً، وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي، وكانت النتائج أن برنامج الفيديو التفاعلي حسن جميع المتغيرات قيد الدراسة، وأوصت الدراسة بإنشاء معمل للوسائط التعليمية وتعليم الطلاب وتدريبهم على كيفية استخدامها بكلية التربية البدنية والرياضة.

وقام البلوي وحمدي(2010) بدراسة هدفت إلى تقصي أثر برنامج متعدد الوسائط لتدريس مهارات الألعاب الرياضية الجماعية في مستوى الأداء المهاري والتحصيل المعرفي واتجاهات طلبة الصف الثامن الأساسي نحوه، تكونت العينة من شعبة واحدة من طلاب الصف الثامن الأساسي، قسمت عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين: تجريبية تعلمت باستخدام البرنامج المتعدد الوسائط، وضابطة تعلمت باستخدام الطريقة الاعتيادية، و تم تصميم برنامج تعليمي متعدد الوسائط لتدريس ثلاث مهارات ألعاب رياضية جماعية، كما تم تطوير اختبار للتحصيل المعرفي، وثلاثة اختبارات لمستوى الأداء المهاري، واستبانة تحدد الاتجاهات نحو استخدام البرنامج في مجال التربية الرياضية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على اختبارات مستوى الأداء المهاري واختبار التحصيل المعرفي .كما أظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية لطلاب المجموعة التجريبية نحو استخدام البرنامج المتعدد الوسائط في تدريس مهارات الألعاب الجماعية، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام البرامج التعليمية المتعددة الوسائط كوسيلة في تدريس مهارات الألعاب الرياضية لما لها من أثر إيجابي في أداء الطلبة واتجاهاتهم.

وأجرى المجالي والصعوب (2006) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر برنامج تعليمي مقترح بتوظيف أنظمة الوسائط الحاسوبية المتعددة في تعليم مهارة الدورة الهوائية الخلفية المفرودة في الجمباز. على عينة تكونت من (80) طالباً، وزعوا عشوائياً على مجموعتين

متكافئتين (40) طالبا لكل مجموعة، استخدمت المجموعة التجريبية أسلوب الوسائط المتعددة، واستخدمت المجموعة الضابطة أسلوب التدريس الاعتيادي، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام برامج أنظمة الوسائط الحاسوبية المتعددة، وأوصت الدراسة باستخدام أنظمة الوسائط الحاسوبية لإثراء عملية التدريس.

قام عبد ربه (2006) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر استخدام الوسائط التعليمية المتعددة على أداء بعض مهارات الجمباز لتلاميذ المرحلة الإعدادية، طبقت الباحث المنهج التجريبي لملاءمته لطبيعة دراسته، واشتملت عينة الدراسة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مدارس الإسكندرية، شمل (60) طالبا لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية بواقع (30) طالبا لكل مجموعة، أظهرت نتائج الدراسة التطور الايجابي في أداء مهارات الجمباز قيد الدراسة لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين استخدموا الوسائط التعليمية المتعددة، وقد ساعدت على تحسين مستوى المتعلم أكثر من الطريقة المعتادة، وأوصت الدراسة بضرورة إدخال الوسائط التعليمية المتعددة ضمن المقرر الدراسي للمرحلة الإعدادية.

قام إبراهيم (2006) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر استخدام الحاسب الآلي لتحسين أداء مهارة القفز فتحا على الحصان في وحدة درس التربية البدنية لتلميذات الحلقة الثانية بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين على عينة قوامها (56) تلميذة، تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، تتكون كل منها من (28) تلميذة. وقد قامت الباحثة بتصميم برنامج تعليمي باستخدام الحاسب الآلي في وحدة درس لتحسين أداء مهارة القفز فتحا على الحصان للصف الخامس الابتدائي، تم تطبيقه على المجموعة التجريبية بينما الضابطة درست بالطريقة التقليدية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى تطبيق البرنامج الحاسوبي المقترح ولصالح تلميذات المجموعة التجريبية في كل من مستوى التحصيل المعرفي والمستوى المهاري، وأوصت الباحثة باستخدام الحاسوب في تدريس الجمباز والمقررات الأخرى.

وفي دراسة أجراها كل من متولي وأمين (2005) بدراسة هدفت إلى تصميم برنامج تعليمي باستخدام تكنولوجي الحاسوب والتعرف إلى تحسين مستوى التحصيل المعرفي لمفهوم الحركات الرياضية ومستوياتها المختلفة، لدى طلاب قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين

على عينة عمديه قوامها (37) سبعة و ثلاثون طالبا و طالبة، من المسجلات في مساق جمباز (1) واستخدمت الباحثتان المنهج التجريبي بإحدى تصميماته لمجموعتين متساويتين: إحداهما تجريبية قوامها (16)، و الأخرى ضابطة. أسفرت النتائج عن أن البرنامج المصمم باستخدام تكنولوجيا الحاسوب له تأثير إيجابي على مستوى التحصيل المعرفي لدى طلاب عينة البحث، و كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى التحصيل المعرفي لمستويات ومحاور الحركة لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى التحصيل، وأوصت الباحثتان باستخدام البرنامج المصمم في تعليم مستويات ومحاور الحركة، و بضرورة إعداد نماذج تعليمية مبرمجة باستخدام تكنولوجيا الحاسوب التي تحسن العملية التعليمية.

وأجرى الحايك (2004) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر استخدام برنامج حاسوب مساعد في تدريس مهارات كرة السلة (الرمية الحرة، التصويب الجانبي، التصويب من أسفل السلة، التصويب السلمي) على أداء طلبة كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي تكونت عينة الدراسة من (47) طالباً وطالبة، وزعوا على مجموعتين: مجموعة تجريبية وعدد أفرادها (26) طالبا وطالبة، ومجموعة ضابطة وعدد أفرادها (21) طالبا وطالبة، درست المجموعة التجريبية بوساطة جهاز الحاسوب (PowerPoint and CD Software)، بينما درست المجموعة الضابطة بالأسلوب الاعتيادي. أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي استخدمت الحاسوب في تعلم مهارات كرة السلة، كما أظهرت تفوق الذكور على الإناث في المهارات قيد الدراسة، وأوصت الدراسة باستخدام البرنامج التعليمي المحوسب في المدارس.

قام صلاح الدين (2001) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر استخدام بعض التقنيات التعليمية (الفيديو، والتسجيل الصوتي، والصور الفوتوغرافية ولوحات الإيضاح) على المستوى المهاري في مهارات الجمباز (الدحرجة الخلفية، القبة، الميزان العالي) لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي في إحدى مدارس القاهرة الابتدائية في مصر، وقد تم استخدام المنهج التجريبي على عينة تكونت من (92) طالبا وطالبة تم تقسيم الطلبة إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية بلغ عدد كل منها (46) طالبة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود أثر إيجابي عمل على تحسين مستوى الأداء المهاري في الجمباز للطالبات،كما أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي

تم استخدام بعض التقنيات التعليمية معها، وأوصت الدراسة باستخدام مثل هذه التقنيات التعليمية قي المدارس.

قام عبد الرزاق (2001) بدراسة هدفت إلى التعرف أثر استخدام تكنولوجيا التعليم في الجزء الرئيس من الدرس في تحسين مستوى الأداء المهاري لبعض المهارات الحركية للتلميذات، تم استخدام المنهج التجريبي على عينة تكونت من (60) طالبة قسموا إلى ثلاث مجموعات (مجموعتين تجريبيتين كل منهما تتكون من(20) طالبا، استخدمت المجموعة التجريبية الأولى الصور المتسلسلة، واستخدمت المجموعة الثانية الفيديو، أما المجموعة الضابطة فتكونت من (20) تلميذة استخدمت الطريقة التقليدية (الشرح والنموذج)، وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي لاستخدام تكنولوجيا التعليم في تحسين الأداء المهاري في الجمباز لطالبات الصف الأول إعدادي، وتفوق المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت الفيديو على المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت الصور المتسلسلة والمجموعة الضابطة التي استخدمت الشرائح والنموذج، كما أظهرت النتائج تحسن المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت الصور المتسلسلة على المجموعة الضابطة والمستخدمة الشرح والنموذج، وأوصت الدراسة باستخدام التكنولوجيا في التعليم.

الدراسات الأجنبية:

أجرى كل من ليوين ومافرس وسموكة (Lewin, Mavers, Smoekh,2003) دراسة توضح توجه المملكة المتحدة نحو تطوير الممارسات الابتكارية عند الطلبة من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) وربط التعليم ما بين البيت والمدرسة لتحسين العملية التعليمية، وإكساب الطلبة مهارات الحياة، وقام الباحثون بإجراء مسح لتحديد النماذج الابتكارية في ممارسة التعلم والتعليم والإدارة، تم اختيار (8) حالات من بين (115) حالة وتوصل الباحثون من خلال جمع البيانات، الملاحظة والمقابلة، إلى وجود تغير كبير في الممارسات التعليمية لدى الطلبة الذين يستخدمون (ICT) وربط التعليم مابين المدرسة و البيت، وكما أظهرت النتائج إحداث تغير كبير نحو التعلم الذاتي، وظهور مرونة في مهارات التفكير، واستقلالية كبرى لدى الطلبة في التعليم. وأوصت الدراسة بإدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية

أجرى جاراندر (Gardaner, 2003) بدراسة هدفت إلى أثر استخدام الفيديو التفاعلي في تعلم بعض الأنشطة الرياضية في الأفلام متعددة الوسائل، كما هدفت الدراسة إلى التعرف إلى إمكانية استخدام الفيديو التفاعلي في إثراء خبرات المتعلمين بالمعلومات والمعارف التي تساعد في تعلم مهارات كرة السلة، قام الباحث باستخدام المنهج التجريبي لملاءمته لطبيعة البحث، وتم اختيار عينة الدراسة من ناشطي كرة السلة وعددهم (7) لاعبين، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا على عينة الدراسة الذين قاموا باستخدام الفيديو التفاعلي، والذين حققوا نتائج أعلى في تعلم بعض مهارات كرة السلة، وأوصت الدراسة باستخدام الوسائل التعليمية في العملية التدريسية.

كما أجرى باركر (Parker, 1999) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى فاعلية بيئة التعلم من خـــلال شـــبكات المعلومات والإنترنت على تنمية القدرة على حل المشكلات وما يصاحبها من عمليات تفكيرية وتأملية في مدرسة كاني كريك (Caney Creek High School) في الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت نتائج الدراسة أن السلوكيات المتعلمة من خلال استخدام بيئات شبكة المعلومات والإنترنت تنمي الجوانب الإيجابية لتطوير البيئة التعليمية وتحسين مهارات الـــتفكير المنظم لدى الطلبة، وأن استخدام شبكة المعلومات كان له أثر فعال في تحسين مهارات التفكير التأملية لدى الطلبة، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام التكنولوجيا وشبكات التعلم والانترنت للنهوض بالبيئة التعليمية، وتطوير عمليات التفكير.

الدراسات التي تناولت إستراتيجية حل المشكلات

الدراسات العربية:

دراسة الحايك وخصاونة (2013) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تعليمي قائم على الاقتصاد المعرفي باستخدام بعض أساليب التدريس على المستوى المهاري والتفكير الإبداعي في الجمباز على جهاز الحركات الأرضية على عينة تكونت من (43)طالبة من طالبات كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك، وقد تم استخدام المنهج التجريبي، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التعليمي القائم على الاقتصاد المعرفي في تعلم مهارات الجمباز وتنمية مستوى التفكير الإبداعي لدى الطالبات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعات التجريبية في القياس البعدي للمستوى المهاري ولصالح حل المشكلات مقارنة بالتعلم التعاوني، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين حل المشكلات،و التعلم التعاوني

في مهارات التفكير الإبداعي: الطلاقة، الأصالة، المرونة في القياس البعدي ولصالح مجموعة حل المشكلات، وأوصت الدراسة باستخدام البرنامج التعليمي القائم على الاقتصاد المعرفي بأسلوب حل المشكلات والتعلم التعاوني، وتطبيق اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي في صورته اللفظية في الألعاب الرياضية المختلفة.

كما اجرى البياتي (2012) بدراسة هدفت إلى معرفة تأثير إستراتيجية حل المشكلات لذوي المجال (التأملي مقابل الاندفاعي) في تطوير بعض القدرات العقلية والنواحي الخططية للطلاب بكرة القدم على عينة شملت طلاب المرحلة الرابعة بكلية التربية الرياضية في جامعة بابل بالعراق للعام الدراسي، واستخدم الباحث المنهج التجريبي لملاءمته لطبيعة الدراسة، وتم تحديد بعض القدرات العقلية والنواحي الخططية بكرة القدم، وتم تنفيذ برنامج خاص بإستراتيجية حل المشكلات على مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج تفوق المجاميع التجريبية على المجاميع الضابطة في تطوير بعض القدرات العقلية والنواحي الخططية قيد الدراسة، أظهرت (تفوق المجموعتين التجريبيتين (الاندفاعي) و(التأملي) على المتعلمين وتأثير الإستراتيجية في تطوير بعض القدرات العقلية والنواحي الخططية على بقية المجاميع الأخرى، وأوصى الباحث باستخدام إستراتيجية حل المشكلات في تعليم المهارات الأساسية بكرة القدم في المراحل الدراسية المختلفة.

اجرى السعودي وآخرون (2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات والأسلوب التقليدي في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الجمناستك الإيقاعي. وقد اشتملت العينة على (20) طالبة من طالبات كلية التربية الرياضية من طالبات السنة الرابعة في معهد المعلمات في نينوى في العراق، وقد تم اختيارهن بالطريقة العمدية، وقد تم استخدام المنهج التجريبي، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية ومجموعة ضابطة. وأظهرت النتائج فاعلية إستراتيجية حل المشكلات والأسلوب التقليدي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح إستراتيجية حل المشكلات مقارنة بالأسلوب التقليدي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات، وأوصت الدراسة باستخدام إستراتيجية حل المشكلات في التعليم في مختلف المراحل الدراسية.

دراسة شرف (2002) التي هدفت إلى التعرف إلى فاعلية التدريس بأسلوب العرض والشرح وحل المشكلات على تنمية القدرة على التفكير الابتكاري، وشملت العينة (60) طالبة من طالبات المرحلة الابتدائية، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي لمناسبته لطبيعة الدراسة، وقسمت العينة إلى مجموعتين: أحداهما ضابطة (30) طالبا والأخرى تجريبية (30) طالبا وتم تطبيق البرنامج التجريبي لمدة ستة أسابيع، وأظهرت نتائج الدراسة أن التدريس باستخدام بأسلوب حل المشكلات له تأثير إيجابي على تنمية التفكير الابتكاري لدى الطالبات، وأوصت الدراسة باستخدام أسلوب حل المشكلات لتحسين عملية التعلم.

كما اجرى أحمد (1990) دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية التدريس بأسلوب الشرح والعرض على تحسين بعض القدرات الإدراكية الحركية لتلميذات الصف الثاني الابتدائي وفاعلية التدريس بأسلوب حل المشكلات لتلميذات الصف الثاني الابتدائي، كما هدفت الدراسة إلى التعرف إلى كل من أسلوبي التدريس بطريقة الشرح والعرض وحل المشكلات، تكونت عينة الدراسة من (60) تلميذة من تلميذات الصف الثاني من مدرسة الإقبال الابتدائية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدمت الباحثة الاختبار الإدراكي الحركي المصمم من قبل نلس لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية، حيث اشتمل هذا الاختبار على سبعة عناصر تختصNelson الذي يعمل على قياس توافق العين والقدم والإحساس بالمكان، وتمييز الأشكال وتوافق العين واليد والتوازن في الحركات الانتقالية والرشاقة والقدرة على حل المشكلة، وأسفرت النتائج عن أن التدريس بأسلوب حل المشكلات ساعد في تطوير بعض القدرات الإدراكية الحركية لدى عينة الدراسة، وكما أكدت النتائج أن أسلوب حل المشكلات كان أكثر فاعلية من أسلوب الشرح والعرض في تطوير بعض القدرات الإدراكية الحركية لدى أفراد عينة الدراسة.

الدراسات الأجنبية:

قام الحايك (Alhayek,2004) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر استخدام إستراتيجية تعلم حل المشكلات التعاوني على تطور قابلية التفكير والسلوك الاجتماعي لدى الطلبة. تكونت العينة من (42) طالب وطالبة من كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية والمسجلين في مادة طرق وأساليب تدريس التربية الرياضية، وأظهرت نتائج تحليل الاختبارات القبلية والبعدية لقابلية التفكير والسلوك الاجتماعي لدى الطلبة حدوث تطور في مستوى كل منهما ولصالح الاختبار البعدي. فيما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات الإناث

والطلاب الذكور على الاختبار البعدي في مستوى قابلية التفكير والسلوك الاجتماعي، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة تبعا للمستوى الأكاديمي في مستوى قابلية التفكير والسلوك الاجتماعي.

اجرى سليلاند (Cleland, 1994) بدراسة هدفت إلى معرفة فاعلية المحتوى باستخدام أساليب التدريس على تنمية القدرة لاستجابات حركية ومبتكرة بلغت العينة (50) طفلا من الصفوف الثاني والثالث، تم تقسيمها بشكل عشوائي إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى تستخدم إستراتيجية حل المشكلات، والمجموعة الثانية تستخدم الأسلوب التدريبي الأمري، والمجموعة الثالثة وهي المجموعة الضابطة لم تتلق أي تعليمات. وأظهرت النتائج أن المجموعة التي تعلمت بإستراتيجية حل المشكلات كانت ذات استجابات حركية أفضل من المجموعة الثانية التي تعلمت ضمن خطوات وتوجيهات محددة وكانت أفضل من المجموعة الثالثة التي تعلمت بدون تعليمات. وبينت النتائج فاعلية إستراتيجية حل المشكلات في التعلم حيث ساعد على تنمية التفكير الناقد مما ساعد على توليد استجابات حركية متنوعة. وأوصت الدراسة باستخدام إستراتيجية حل المشكلات في التعلم الحركي.

الدراسات التي تناولت التفكير التأملي

الدراسات العربية:

في دراسة عساسلة وبشارة (2012) التي هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، تكونت العينة من (80) طالبة كان توزيعها عشوائيا على مجموعتين متكافئتين ضابطة تكونت (40) طالبة وتجريبية (40) طالبة، تم تصميم برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد وتطبيقه على المجموعة التجريبية، ثم طبق القياس البعدي، وأظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي، ولم يظهر أثر دال إحصائيا للتفاعل بين البرنامج التدريبي والمعدل الدراسي في تنمية التفكير التأملي. وأوصت الدراسة بالتعرف إلى أثر التدريب على مهارات التفكير الناقد في تنمية أنماط تفكير أخرى.

قام عبد الحق (2007) بدراسة للتعرف إلى أثر برنامج تدريبي عقلي مصاحب للتدريب المهاري في تحسين مستوى الأداء المهاري في بعض المهارات الأساسية على بساط الحركات

الأرضية والمتوازيين وحصان الحلق، وقد تكونت عينة الدراسة من (36) طالباً من طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة النجاح، ممن سجلوا في مساق جمباز (1)، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي بطريقة المجموعتين التجريبية والضابطة قسمت إلى (18) طالباً لكل مجموعة، المجموعة التجريبية طبق عليها برنامج التدريب العقلي المصاحب للأداء المهاري، والمجموعة الضابطة طبق عليها برنامج التدريب المهاري العادي. و أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء المهاري في بعض المهارات الأساسية على بساط الحركات الأرضية والمتوازيين وحصان المقابض، ولصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت برنامج التدريب العقلي المصاحب للتدريب المهاري. وأوصت الدراسة باستخدام برنامج التدريب العقلي المقترح في تعليم مهارات الجمباز لما لها من أهمية في رفع مستوى الأداء.

وأجرى الشكعة (2007) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى التفكير ألتأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، إضافة إلى تحديد الفروق في مستوى التفكير التأملي تبعا لمتغيرات، نوع الكلية، والجنس، والمستوى الدراسي. ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (641) طالبا وطالبة، وذلك بواقع (550) من طلبة البكالوريوس و(91) من طلبة الماجستير، ولغاية قياس التفكير ألتأملي طبق مقياس ايزنك ولسون والذي اشتمل على (30) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية كان جيدا، كما أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية ولصالح طلبة الكليات الإنسانية، وبين طلبة البكالوريوس والماجستير ولصالح طلبة الماجستير، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائيا تبعا للجنس. وأوصت الدراسة بالاهتمام بالتفكير التأملي في التعليم.

قام بركات (2005) بدراسة لمعرفة العلاقة بين التفكير التـأملي والتحصيل لدى عينتين من الطلبة الجامعيين والثانوية العامة في ضوء المتغيرات الديمغرافية على عينة تكونت من (400) طالبا وطالبة موزعين بالتساوي بين مرحلة التعليم الجامعي والثانوية العامة في مدينة القدس، وتم استخدام مقياس ايزنك للتفكير التأملي بعد تعريبه وتطويره، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس، وكانت النتائج تدل على وجود فروق في مستوى التفكير التأملي لصالح طلبة الجامعة، وكذلك

وجود فرق يعزى لمتغير التخصص لصالح الطلبة ذوي التخصص العلمي، كما بينت النتائج عدم وجود أثر للتفاعل المشترك بين مستوى التفكير التأملي ومتغيرات الجنس ونوع الدراسة والمرحلة التعليمية، وأوصت الدراسة بالاهتمام بدراسة التفكير التأملي وتدريب المعلمين والطلبة على استراتيجيات هذا النمط من التفكير.

وفي دراسة اخرى اجرى خريسات (2005) دراسة بعنوان أثر برنامج تدريبي خاص بالتفكير التأملي لحل المشكلات في الاستعداد للتفكير التأملي لدى عينة من طلبة كلية الحصن الجامعية تهدف إلى كشف الأثر باختلاف جنس الطلبة وتخصصاتهم ومعدلاتهم التراكمية. وقد تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من مستوى البكالوريوس، وشمل البرنامج التدريبي عشرة مواقف وتم تدريب المجموعة التجريبية عليها من خلال مجموعة من المهارات الخاصة بالتفكير التأملي في حل المشكلات هي تحليل المشكلة وتحديدها، وضع الفروض والبدائل، واختبار الفروض، واختيار البديل المناسب، وذلك في كل جلسة تدريبية وكان عدد الجلسات عشر، مدة كل منها (50) دقيقة. كما قام ببناء مقياس التفكير التأملي والذي تكون من (الانفتاح الذهني، التوجيه الذاتي، المسؤولية الفكرية)، وأظهرت النتائج وجود فروق في أثر البرنامج التدريبي في التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق في أثر البرنامج التدريبي على التفكير التأملي تعود إلى متغيرات الجنس والتخصص والمعدل التراكمي، وأوصت الدراسة باستخدام البرنامج التدريبي لتطوير التفكير التأملي.

وفي دراسة حسين والمفتي (2002)التي هدفت إلى الكشف عن تأثير برنامج مقترح قائم على النشاط الحركي و دوره في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي، على عينة تكونت من (20) طالبة، تم تقسيمها إلى مجموعتين متساويتين في العدد، واستخدم اختبار مناظرة الأشكال المألوفة لاستخدامها كأداة للبحث، وبعد المعالجة الإحصائية أسفرت النتائج عن وجود أثر إيجابي وفعال للبرنامج المقترح بالنشاط الحركي في تنمية التفكير التأملي للمجموعة التجريبية، وبينت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة. وأوصت الدراسة بتطبيق التفكير التأملي للمراحل العمرية المختلفة في التعليم.

أجرى سعيد (1989) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريب في تعديل الأسلوب المعرفي الاندفاعي إلى التأمل عند الأطفال، وتكونت عينة البحث من (121) طالبا وطالبة تم اختيارهم من الصف الخامس الابتدائي موزعين بواقع (70) طالبا اندفاعيين، منهم (42) ذكورا و(28) إناثا، منهم (51) تلميذاً تأملياً (31) من الذكور و (20) من الإناث في المدارس الابتدائية في مدينة الموصل، وتم استخدام اختبار مناظرة الأشكال المألوفة لـ (Kagan) كأداة للبحث وبعد المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة إلى أن التأمليين يتفوقون على الاندفاعيين في اختبار مناظرة الأشكال المألوفة، ولا يختلف الذكور عن الإناث في أدائهم على اختبار مناظرة الأشكال المألوفة، وتوصل إلى أن للتدريب أثرا في تغير الأسلوب المعرفي الاندفاعي إلى التأمل. وأوصت الدراسة باستخدام الأساليب التأملية في التدريس.

الدراسات الأجنبية:

أجرى فان (Phan, 2007) بدراسة هدفت إلى تحليل مسار التفكير التأملي، ونهج التعلم، والمعتقدات والكفاءة الذاتية لدى الطلبة في جامعة جنوب المحيط الهادئ، وقد تناولت هذه الدراسة أسباب التوسط في العلاقات بين نهج الطالب في التعلم (العميق السطحي) ومعتقدات الكفاءة الذاتية، ومراحل التفكير التأملي، والأداء الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من الطلبة الجامعيين بالسنة الثانية وعددهم (241) طالباً وطالبة من طلبة قسم الإدارة، واستخدم الباحث استبانة بيقز، واستبانة التفكير التأملي، واستبانة للتعلم، كما استعان بالمنهج السببي للحصول على نتائج هذه الدراسة، و قد أظهرت النتائج وجود متغيرات تساهم في صعوبة التعلم السطحي والتنبؤ بالنشاط المعتاد، وتوقع صعوبة التنبؤ بفعالية التعلم الذاتي العميق، وتوقع الكفاءة الذاتية بشكل مباشر على مراحل التفكير التأملي، مع استثناء التفكير الناقد، وتوقع الفهم السلبي للأداء الأكاديمي، ووجود علاقة سببية تربط بين مراحل التفكير التأملي.

وأجرى لي (Lie, 2006) بدراسة هدفت إلى معرفة مستويات التفكير التأملي لدى الطلبة في البيئات التعليمية المتعددة على حل المشكلات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة على عينة مؤلفة من (391) طالبا وطالبة، ممن تتراوح أعمارهم بين (26-16) سنة موزعين على أربع مراحل، أظهرت نتائج الدراسة من خلال المتوسطات الحسابية استجابات الطلبة على مستويات مقياس التفكير التأملي وحصول مستوى الفهم على الترتيب الأول، يليه

مستوى التأمل، ثم مستوى التأمل الناقد. وفي الترتيب الأخير جاء مستوى العمل الاعتيادي والتأمل الناقد وفقا للمرحلة الدراسية.

وقام ليونج وكيمبر (Leung & Kember, 2003) بدراسة هدفت إلى دراسة العلاقة بين استراتيجيات التعلم، ومستويات التفكير التأملي لدى الطلبة الجامعيين، شملت العينة(204) من الطلبة الملتحقين في كلية العلوم الصحية في إحدى جامعات هونج كونج، وأظهرت النتائج متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس مستويات التفكير التأملي وحصول مستوى الفهم على الترتيب الأول، ثم يليه مستوى التأمل الناقد، يليه المستوى الاعتيادي في الترتيب الأخير، كما أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين مستوى العمل الاعتيادي وبين استراتيجيات التعلم السطحي، ووجود علاقة بين مستويات الفهم والتأمل الناقد واستراتيجيات التعلم المتعمقة، وأوصت الدراسة بإثراء التعلم باستراتيجيات متعددة تخدم الهدف.

كما قام فرانسيس وآخرون (Francis, et al., 1999) بدراسة هدفت إلى معرفة فاعليـــة برنامج تدريب على اســـتخدام إجراءات التفكير التأملي التجريبي في اكتساب الخبرات والمهارات اللازمة للتعليم، على عينة تكونت من (80) مـــن الطـــلاب المعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة أن خضوع الطلاب لبرنامج مصمم لتدريبهم علـــى اكتساب وممارســـة المهارات التعليمية باستخدام إجراءات التفكير التأملي، قد أدى إلى وجود فروق دالة إحصائيا بـــين درجـــات الطلاب قبل التدريب وبعده، ولصالح العينة التجريبية التي قامت باستخدام البرنامج المقترح، حيث نجح البرنامج في تزويد الطـــلاب بالمهارات التعليمية بدرجة مرتفعة، وأوصت الدراسة باستخدام البرامج التي تعمل على تنمية التفكير التأملي.

أجرى زيتمير (Zitomer, 1996) بدراسة هدفت إلى معالجة المعلومات الفكرية بتعديل النشاط الإدراكي وتحويلـــه إلى التأمل، وتألفت عينة الدراسة من (80) تلميذاً وتلميذة، في الولايـــات المتحـــدة الأمريكيـــة، تم توزيعهم على مجموعتين متكافئتين، كل مجموعة تتألف من (40) تلميذاً وتلميـــذة بعمـــر (10) سنوات، واستخدمت المجموعة التجريبية برنامج إرشاد علاجي تم تطبيقه لمدة (3) أسابيع، وأما المجموعة الضابطة فلم تتعرض إلى برنامج علاجي، وتم اســـتخدام اختبـــار منـــاظرة الأشكال المألوفة لـــ (Kagan) كأداة للبحث، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج الإرشادي العلاجي في العلوم في

استراتيجيات وتعليمات الأشكال المتشابهة والمتناقضة للإدراك البصري في المرحلة الابتدائية منها في المجموعة الضابطة.

اجرى أديمي (Adeymi, 1992) بدراسة هدفت إلى قياس الفاعلية النسبية باستخدام التفكير التأملي والطريقة التقليدية في تأثيرها في التحصيل الدراسي، وتم تحديد ما إذا كان تحصيل طلاب المدارس يختلف باستخدام إجراءات طريقتين مختلفتين في التدريب والتعليم هما: الطريقة التقليدية والطريقة التأملية، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (68) طالبًا وطالبة، كل مجموعة تستخدم طريقة حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة فروقًا دالة إحصائيا بين الدرجات التحصيلية للطلبة و لمصلحة الطريقة التأملية.وأوصت الدراسة باستخدام الطريقة التأملية لرفع مستوى التحصيل الدراسي عند الطلبة.

وأجرى بيرد واخرون(Barid etal, 1991) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أهمية التفكير التأملي في تحسين مواضيع في العلوم وتعلمها، وقد استخدمت الدراسة إجراءات التفكير التأملي في أشكال مختلفة، منها: تأمل فردي، تأمل في العمل، وتأمل ظاهري، وتأمل تعاوني، لزيادة فاعلية التعليم والتعلم لمادة العلوم معرفيًا ووجدانيًا، تكونت عينة الدراسة من (13) طالبًا معلمًا من المبتدئين في مرحلة التدريب قبل الخدمة و(14) معلمًا أثناء الخدمة، و (64) طالبًا من الصفوف الأساسية والثانوية، وقد خلصت الدراسة إلى نتائج منها: أن التأمل الظاهري والتأمل في العمل ذو تأثير واضح في عمليتي التعليم والتعلم لدى مجموعات الدراسة الثلاث، وأن نوعي التأمل قد عملا على تحسين واضح في معرفة المعلمين قبل الخدمة وأثنائها وعلى المفاهيم المعرفية لدى الطلبة أفراد الدراسة، وفي مستوى الممارسة التعليمية الصفية، توصلت الدراسة إلى أن استخدام التفكير التأملي له أثر في زيادة القدرات العقلية لدى أفراد العينة، وفي تطوير السمات الشخصية والمعتقدات المتصلة بطبيعة التعليم والتعلم لديهم. وأوصت الدراسة باستخدام التفكير التأملي بأشكاله كافة.

الدراسات التي تناولت الإبداع الحركي

الدراسات العربية:

قام الفاتح(2014) بدراسة هدفت إلى بحث أثر برنامج ترويحي رياضي في تنمية بعض القدرات الإبداعية لدى أطفـــال الروضـــة المتمثلة أساسا في (قدرة الخيال، قدرة الطلاقة، قدرة

الأصالة) حيث استخدم الباحثان المنهج التجريبي لعينتين متجانستين من حيث العدد، و من حيث الخصائص المرفولوجية والنفسية والبدنية، واستخدما اختبار تورنس للتفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة في هذه الدراسة، على عينة تكونت مــن مجمــوعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة حيث تكونت كل مجموعة من (20) طفلا يدرسون بدور الحضانة، وأظهرت النتائج أن معظم الأطفال لديهم قدرة كبيرة من الخيال بالمقارنة من قدرة الأصالة بينما جاءت قدرة الأطفال على الطلاقة متقاربة بين العينتين ؛لأن سن الأطفال يســمح بنمو هذه القدرة في هذه المرحلة. وأوصت الدراسة بتطبيق البرامج الترويحية لما لها من أثر في تطوير قدرات الأطفال على التفكير الإبداعي.

قام طراد (2012) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر برنامج كوستا وكاليك في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية والتعرف إلى الفروق في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى الطلبة؛ تبعا لمتغير الجنس. استخدم الباحث المنهج التجريبي بأسلوب المجموعتين المتكافئتين (الضابطة والتجريبية)، بلغت عينة الدراسة (60) طالبا وطالبة من المرحلة الثالثة بكلية التربية الرياضية في جامعة بابل، بواقع (38) طالبا و(22) طالبة، قسمت العينة إلى أربعة مجاميع وتم تطبيق البرنامج التعليمي على المجموعتين التجريبيتين للطلاب والطالبات، وقام الباحث بإجراء الاختبارات البعدية المتمثلة باختبار تورانس للتفكير الإبداعي على المجموعتين. وأظهرت النتائج أن لبرنامج كوستا وكاليك أثرا إيجابيا في تعليم التفكير الإبداعي وتنميته باستخدام عادات العقل لدى الطلبة، كما تبين أن للبرنامج التعليمي التأثير نفسه في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الأصالة، الطلاقة، المرونة)، وأوصت الدراسة بضرورة اعتماد برنامج كوستا وكاليك، كمنهج مستقل في العمل على تنمية التفكير الإبداعي في كليات التربية الرياضية.

وأجرى الصنوي (2010) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير أسلوب التربية الحركية على الإبداع الحركي للأطفال من 6–9سنوات.اشتملت عينة الدراسة على الصفوف الدراسية الثلاثة الأولى في إحدى مدارس الصنه في الجمهورية اليمنية. وقد تراوح العمر الزمني من 6–9 سنوات في العام الدراسي 2009/ 2010. و استخدم الباحث المنهج التجربيبي على مجموعتين ضابطة وتجريبية تم إجراء قياس قبلي وبعدي؛ للتحقق من الفروض لاختبار الإبداع الحركي. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي طبق عليها برنامج الإبداع الحركي على

المجموعة الضابطة التي طبق عليها البرنامج التقليدي بالنسبة لمتغير الطلاقة والأصالة ومتغير التخيل، وتفوقت بالمجموع الكلي لدرجات الاختبار. وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين ومدرسي المستقبل من طلبة كليات التربية الرياضية على كيفية بناء وتدريس برامج للإبداع الحركي.

كما أجرى الكبيسي وفرحان (2010) دراسة هدفت إلي الكشف عن جودة التدريس باستخدام الأساليب المختلفة لتنمية الإبداع في دروس التربية الرياضية في بعض العناصر: الإبداع، الأساليب التي تنمي الإبداع الرياضي، القدرات العقلية التي تؤثر في عملية الإبداع على عينة قوامها (20) من طلبة المرحلة الرابعة من كلية التربية الرياضية في جامعة الأنبار. وبعد تطبيق المقياس أظهرت النتائج وجود أثر إيجابي للتدريس بأساليب مختلفة على الإبداع، وأوصت الدراسة باستخدام التقنيات الحديثة وتكنولوجيا المعلومات- أثناء التدريس- التي تمثل طريقة منهجية تشارك الطالب في التفكير والمشاركة والممارسة، وأكدت استخدام الحاسوب في العملية التربوية والتعلمية؛ كونه يعطي الفرصة الكافية للطالب في التعليم وفق طبيعة الأنشطة.

وقام العجلوني والحمران (2009) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة المدارس الاستكشافية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (160) طالباً وطالبة، وتم استخدام المنهج التجريبي وتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: أحداها تجريبية تعلمت باستخدام تكنولوجيا المعلومات، والمجموعة الثانية تعلمت بالطريقة العادية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الدرجة الكلية في اختبار تورانس الإبداعي و الدرجات الفرعية لاختبار تورانس في مهارات التفكير الإبداعي، ولصالح المجموعة التجريبية.وأوصت الدراسة بإدخال الوسائل التكنولوجية في عملية التعلم.

وفي دراسة علام (2009) التي هدفت إلى التعرف إلى ديناميكية تطور الحركات الأساسية المرتبطة بالجمباز للمرحلة السنية من5- 7 سنوات والعلاقة بين ديناميكية تطور التفكير الإبداعي وديناميكية تطور الحركات الأساسية الخاصة بالجمباز.واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتناسبه مع دراسات التطور والنمو. وأظهرت النتائج أن الفترات السنية التي تؤثر في مستوى تطور الحركات الأساسية الخاصة بالجمباز، كانت أعلى مرحلة لتطور المرحلة السنية (7) سنوات كما أن الفترات السنية التي تؤثر في مستوى تطور التفكير الإبداعي كانت

أعلى مرحلة لتطور المرحلة السنية (7) سنوات. وتوصي الباحثة بوضع برامج التدريب في ضوء نتائج ديناميكية الحركات الأساسية الخاصة بمهارات الجمباز بمرحلة7–5 سنوات، وتطبيق إجراءات البحث على مهارات أخرى، ودراسة تطور القدرات الحس حركية للفئة السنية من 7–5 سنوات في الأنشطة الرياضية الأخرى .

وقامت الديوان (2007) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح في تطوير القدرات الإبداعية الحركية (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية والأصالة الحركية) لتلميذات الصف الخامس الابتدائي باستخدام أساليب (حل المشكلات، التعلم التعاوني والامري) طبق البرنامج على عينة بلغت (66) تلميذة، وزعت على ثلاثة مجاميع، كل مجموعة درست بأسلوب، وتم قياس الاختبارات الإبداعية في اختبار صممته الباحثة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فروق الاختبارات القبلية والبعدية، حيث أظهرت أن مجموعة حل المشكلات قد تفوقت على باقي المجاميع في تنمية بعض القدرات الإبداعية، تلتها أسلوب التعلم التعاوني، ثم مجموعة الأسلوب الامري. وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الذي أعدته الباحثة في تنمية القدرات الإبداعية بين القياسات القبلية والبعدية، وأوصت الباحثة باعتماد البرنامج التعليمي المقترح وتدريسه بأسلوب حل المشكلات لما له من تأثير في تنمية بعض القدرات الإبداعية الحركية.

أجرى الحايك (2004) بدراسة تبحث العلاقة بين استخدام أسلوبين من مهارات التدريس لكرة السلة الاكتشاف الموجه وأساليب الممارسة على تحسين قدرات التفكير الإبداعي ومهارات الأداء لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين منفصلتين من طلبة التربية البدنية في كلية التربية الرياضية، بلغت مجموعة الاكتشاف الموجه (24) طالبا من(17) الذكور و(7) من الإناث مجموعة الممارسة (26) طالبا (17) من الذكور و(9)من الإناث، من مساق كرة السلة (1) خلال الفصل الأول من 2003/2002. ولاختبار الفرضيات استخدم اختبارT وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وأشارت نتائج تحليل البيانات إلى أن هناك علاقة إيجابية بين استخدام أسلوب التدريس الموجه وتحسين الطلاب في قدرات التفكير الإبداعي. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث بين المجموعتين في تحسين قدرات التفكير الإبداعي. كما أشارت النتائج إلى أن مجموعة الممارسة أظهرت أداء

أعلى بكثير من مجموعة الاكتشاف الموجه في مهارات القفز، والمراوغة، التمرير. وأوصت الدراسة باستخدام الأساليب التدريسية التي تعمل على تنمية التفكير الإبداعي عند الطلبة.

قامت الديوان (2002) بدراسة هدفت إلى معرفة تأثير منهج تعليمي مقترح لدروس التربية الرياضية على تنمية القدرات الإبداعية (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، و معرفة الفروق بين نتائج المنهاج المقترح والمنهاج التقليدي في تنمية القدرات الإبداعية، تكونت العينة من (40) تلميذ من تلاميذ الصف الأول الابتدائي – مدرسة حسان بن ثابت– واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي على المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتم تطبيق اختبارات القياس القبلي والبعدي للمحاور الثلاثة : الطلاقة، المرونة والأصالة، وأسفرت النتائج عن وجود دالة إحصائيا في اختبارات القدرات الإبداعية ما بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية كما أظهرت النتائج أن الأذكياء ليسوا جميعا مبدعين؛ فبعضهم كانوا يتميزون بالذكاء غير أن نتائجهم في اختبارات القدرات الإبداعية تظهر أنهم غير مبدعين. وأوصت الباحثة بضرورة الاهتمام بمناهج دروس التربية الرياضية لجميع صفوف المرحلة الابتدائية وصياغتها بشكل ينمي القدرات الإبداعية لما لها دور في تحقيق الأهداف التربوية.

كما اجرى السوداني (2002) بدراسة هدفت إلى مقارنة بعض القدرات الإبداعية والبدنية باستخدام منهاج مقترح لدى طالبات الصف الأول المتوسط ومقارنتها بالمنهاج التقليدي المتبع في المدرسة، واستخدم المنهج التجريبي على عينة عددها (40) طالبا قسمت بالتساوي إلى مجموعتين : أحداهما تجريبية استخدمت معها المنهاج المقترح، والأخرى ضابطة اتبع معها المنهاج التقليدي وتضمن المنهاج المقترح اختبارات أعدها الباحث للكشف عن القدرات الإبداعية (الطلاقة، الأصالة والمرونة) لطلبة المرحلة المتوسطة. وأسفرت النتائج عن وجود فروق معنوية في الاختبارات البعدية للقدرات الإبداعية والبدنية للمجموعة التجريبية بخلاف المجموعة الضابطة. وأوصى الباحث بتطبيق المنهاج الذي أعد لتدريسه في المرحلة المتوسطة في مدارس العراق.

أجرى منير(1987) بدراسة هدفت إلى إيجاد العلاقة بين الجمناستك الإيقاعي والتفكير الإبداعي في كلية التربية الرياضية في جامعة بغداد في العراق، تكونت العينة من (24) طالبة من المرحلة الرابعة في كلية التربية الرياضية في جامعة بغداد، واستخدمت الباحثة المنهج

التجريبي لمناسبته لطبيعة البحث، تم تصميم بطارية اختبار متكونة من (6) اختبارات لقياس التفكير الإبداعي، ثم تم تطبيق هذه الاختبارات على العينة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجات الأداء الحركي، وعلى وجود علاقة بين الجمناستك الإيقاعي والتفكير الإبداعي. وأوصت الدراسة بالارتقاء بمستوى الإبداع في رياضة الجمناستك الإيقاعي.

الدراسات الأجنبية:

اجرى الحايك وشوكه (Alhayek & Shoka, 2010) بدراسة هدفت إلى معرفة الآثار المترتبة على استخدام الأسلوب Mosston وAshworths (التبادلي) لتعليم طلاب التربية البدنية كرة السلة وأثرها على قدراتهم في التفكير الإبداعي، تكونت عينة الدراسة من (20) طالبا وطالبة من طلبة مساق التربية البدنية من كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية، المشاركين في دورة الجامعيين المطلوبة من مستوى كرة السلة فئة (3) خلال الفصل الدراسي الثاني من عام 2010/2009م، استخدمت الدراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار T مستقل. وأشارت نتائج تحليل البيانات إلى أن هناك اختلافات كبيرة بين ما قبل الاختبارات وبعدها في قدرات التفكير الإبداعي المشاركين فيما يتعلق بالأبعاد الاجتماعية والروتين والكفاءة ومواجهة المشكلات. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قدرات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الذكور والإناث، وأوصت الدراسة باستخدام أساليب التدريس التي من شأنها تنمية التفكير الإبداعي.

اجرى ويلر ووايت وبروومفيلد (Wheeler, Wait & Bromfield,2002) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى إمكانية تنمية التفكير الإبداعي من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) لدى طلاب المدارس الأساسية في جنوب غرب المملكة المتحدة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أجهزة الحاسوب أتاحت المجال أمام الطلبة للمهمات ذات النهايات المفتوحة، وزادت في تطوير مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة، وأتاحت لهم فرصة لتفعيل أنماط التعلم والوصول إلى أفضل مستويات الإنجاز وتحديد الطالب للمسار الذي يرغبه، مما يعزز الإبداع لديهم، وقد ظهرت إبداعات الطلبة من خلال بناء مواقع الكترونية شخصية، عرض تقديمي عن الديانات ومتابعة الزمن داخل الصف، وتحدث الطلبة عن اكتشاف مواقع ذات اهتمام شخصي، وأوصت الدراسة باستخدام تكنولوجيا الحاسوب في التعليم للوصول بالطلبة إلى مراحل الإبداع.

دراسة يونج (Kyung, 2000) استهدفت هذه الدراسة معرفة أثر برنامج تدريبي للأنشطة الإبداعية في تطوير التفكير الإبداعي والاتجاهات والخصائص الإبداعية والوظـائف العقلية لدى طلبة مدينة كوانج جي Kwanjفي كوريـا الجنوبيـة. تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً قسموا على مجمـوعتين: أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم توزيع الطلبة في كـل مجموعـة علـى قسمين عالي القدرة ومتوسط القدرة حسب اختبار القدرة العقلية. وطبـق البرنامج لمدة (12) أسبوعيا بعد تطبيق اختبار تورنس للتفكير الإبداعي واختبار الاتجاهات والخصائص الإبداعية واختبار الوظائف العقلية المقيـد في المركز في كوريا. أسفرت النتائج عـن وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائية في الوظائف العقلية والتفكير الإبداعي والاتجاهات والخصـائص الإبداعية بين المجموعة التجريبيـة والمجموعـة الضـابطة ولمصـلحة المجموعة التجريبية بمستوييها (العالي والمتوسط القدرة العقلية).

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة نلاحظ أنها قسمت إلى أربع مجموعات :

1- الدراسات التي تتعلق بالتكنولوجيا والحاسوب :

نلاحظ أن الدراسات التي تتعلق بالتكنولوجيا والمنهج المحوسب بلغ عددها اثنتي عشرة دراسة، تبحث في أثر الوسائل التكنولوجية والتعليمية والمنهاج المحوسب، ودراسة أثرها في التحصيل المعرفي في العملية التعليمية، وقد استخدمت جميع الدراسات المنهج التجريبي حيث تم التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام الوسائط التعليمية، وأشارت النتائج إلى الأثر الإيجابي لاستخدام الوسائل التعليمية على المستوى المهاري لدى الطلبة.

وبلغت الدراسات التي تناولت الوسائل التعليمية اثنا عشرة دراسة، تناولت رياضة (الجمباز، التربية البدنية والرقص، ألعاب القوى، كرة السلة والألعاب الجماعية) وبحثت هذه الدراسات في معرفة أثر التقنيات ووسائل التعليم والحاسوب في التعليم وتحسين المستوى المهاري والاتجاهات للطلاب، وقد اختلف حجم العينة وسنها تبعا لمتطلبات كل دراسة، بعضها طبق على طلبة المدارس لمختلف المراحل التعليمية،وقد طبقت دراسات استخدام الحاسوب مع المرحلة الجامعية في دراسة كل من المصري والأقرع (2013)، والمجالي والصعوب (2006)، متولي وأمين(2005)، الحايك (2003) واستخدمت جميعها المنهج التجريبي، وقد أشارت جميعها إلى الأثر الايجابي للوسائل التعليمية في تحسين الأداء.

2- الدراسات التي تناولت إستراتيجية حل المشكلات:

بلغ عدد الدراسات سبع دراسات، اثنتان في الجمباز الإيقاعي كما في دراسة السعودي وآخرين (2007) والجمباز الفني كما في دراسة والحايك وخصاونة (2013)، وقد طبقت على عينة من طلبة الجامعات، استخدمت بعضها برامج مقترحة باستخدام إستراتيجية حل المشكلات، وقد أشارت نتائج الدراسات إلى الأثر الايجابي لإستراتيجية حل المشكلات في رفع مستوى الأداء المهاري للطلبة.

كما استخدمت بعض الدراسات إستراتيجية حل المشكلات على المرحلة الابتدائية، كما جاء في دراسة أحمد (1990) وجاءت لمقارنة أساليب تدريسية، وأظهرت الأثر الإيجابي لحل المشكلات مقارنة مع الأساليب الأخرى، ودراسة شرف (2000) التي بحثت في إستر ايجية حل المشكلات، وتوصلت إلى فاعليته في تنمية التفكير الابتكاري، أما دراسة (Caland, 1994) فقد أظهرت نتائجها الأثر الايجابي لإستراتيجية حل المشكلات في التعليم في تحسين الاستجابات الحركية للطلبة، كما استخدمت جميع الدراسات المنهج التجريبي نظرا لمناسبته لطبيعة البحث فيها.

3- الدراسات التي تناولت التفكير التأملي

بلغ عدد الدراسات التي تناولت التفكير التأملي أربع عشرة دراسة تطرقت للتفكير التأملي في أكثر من جانب. اشتملت العينة على العديد من الفئات، منها طلبة المدارس وطلبة الجامعات والمعلمين، بعضها تناول المقارنة بين عمليات التفكير السطحي والعميق، وأظهرت نتائجها الأثر الايجابي للتفكير التأملي والعميق كما في دراسة (Leung-kember, 2003)، ودراسة (Phan, 2007)، ودراسة (Lie, 2006) التي استخدمت استبانة كمقياس لمستويات للتفكير التأملي.

وجاءت بعض الدراسات للمقارنة بين طرق استخدام التفكير التأملي ومقارنتها بالطريقة التقليدية، وأثبتت أن التدريس بالطريقة التي تستخدم التفكير التأملي ذات أثر إيجابي على مستوى الأداء المهاري، كما في دراسة (Adeyam,1992) ودراسة سعيد (1989) التي قارنت بين الطلبة الاندفاعيين والتأمليين، وأظهرت الدراسة تفوق الطلبة التأمليين على الاندفاعيين.

أما دراسة عساسلة (2012)، دراسة عبد الحق(2007)، خريسات (2005) و دراسة حسين والمفتي (2002) على عينة من طلبة الجامعات، فاستخدمت المنهج التجريبي لمعرفة أثر

البرنامج المقترح في الدراسات، وجاءت النتائج لصالح البرنامج المقترح وأثره الإيجابي في التعلم.

واستخدمت بعض الدراسات مقياس ايزونك وولسون لقياس التفكير التأملي، كما في دراسة الشكعة (2007)، ودراسة (Phan, 2007)، ودراسة بركات (2005) لقياس مستويات التفكير التأملي.

ومن نتائج دراسات التفكير التأملي أنها أوصت جميع الدراسات باستخدام التفكير التأملي في عملية التدريس.

ومن الملاحظ ندرة الدراسات في مجال التربية الرياضية؛ وهذا دافع لإجراء المزيد من الدراسات في التفكير التأملي في المجال الرياضي.

4- الدراسات التي تناولت الإبداع الحركي :

عدد الدراسات أربع عشرة دراسة تناولت التفكير الإبداعي من عدة جوانب. بعض الدراسات استخدمت برنامجا مقترحا يتضمن عنصر تقنيات الحاسوب، مثل دراسة الكبيسي (2010)، ودراسة العجلوني وحمران (2009)، ودراسة الديوان (2002)، ودراسة (Wheeler, Wait & Bromfield,2002) وكانت جميع نتائجها إيجابية في العملية التدريسية باستخدام التقنيات الحديثة.

وبحثت مجموعة العلاقة بين الأنشطة الرياضية والإبداع الحركي، استخدم بعضها مقياس تورانس للإبداع لمعرفة المستوى الإبداعي (طلاقة، أصالة، مرونة)الذي تحققه الألعاب الرياضية، كما في دراسة زوهير (2014)، الحايك وشوكه، (Alhayek & Shoka, 2010) ، دراسة الديوان(2007)، دراسة السوداني (2002)، ويونج (Kyung, 2000).

أجمعت نتائج جميع الدراسات المرتبطة بالتفكير الإبداعي على الأثر الإيجابي للبرامج المقترحة التي تتضمن التقنيات التكنولوجية الحديثة، وارتفاع نسبة الإبداع لدى الطلبة. وأوصت جميعها بتفعيل مثل هذه البرامج.

وتوصلت بعضها إلى وجود علاقة طردية مابين الإبداع الحركي والمرحلة العمرية؛ نظرا لتطور الفكر لدى الطلبة، كما جاء في دراسة علام (2009) ودراسة الصنوي (2010).

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة:

ساعدت الباحثة في :

- اعتماد المنهج التجريبي للقياس القبلي والبعدي.
- التعرف إلى محتوى الأساليب والبرامج التعليمية الموجودة بالدراسات.
- البحث عن مشكلة لم يتم التطرق لها بالدراسات السابقة.
- مساعدة الباحثة في اختيار وسائل جمع البيانات.
- طريقة اختيار عينة الدراسة.
- اختيار الاستراتيجيات التدريسية.
- الاطلاع على التصاميم التجريبية المستخدمة؛ بهدف تحديد التصميم المناسب.
- الحصول على الأفكار المساعدة في تفسير النتائج وتوضيحها.
- مساعدة الباحثة في مناقشة نتائج الدراسة.
- تدعيم نتائج الدراسة وتوثيقها بدراسات وأبحاث أجريت سابقاً في المجال نفسه.

وقد تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بما يلي:

- تطرقت هذه الدراسة إلى موضوع استخدام منهاج تعليمي محوسب مقترح، تم تطبيقه باستخدام استراتيجيات حل المشكلات على تعلم بعض مهارات الجمباز.
- تعد هذه الدراسة–على حد علم الباحثة– من أوائل الدراسات التي تبحث في التفكير التأملي على المهارات الحركية
- قامت الباحثة بدراسة أثر الوسائل التكنولوجية والمنهاج المحوسب في تنمية القدرات الإبداعية على مهارات الجمباز.
- تم بناء استبانة خاصة بالتفكير الإبداعي والتفكير التأملي، وتحديد المجالات الخاصة بكل مجال.
- جاءت للتأكيد على أهمية إستراتيجية حل المشكلات في التدريس.

مصطلحات الدراسة

إستراتيجية حل المشكلات: هو أسلوب تعليمي يضع المتعلم في حالة من التفكير والتأمل بحيث يتناول أنواعا متعددة من المشكلات التي تواجه الطلبة، من خلال توفير مواقف أو مشكلة يطرحها المدرس، ليتيح للطالب الفرصة لكي يفكر وينشغل في اكتشاف البدائل واختيارها، ويبحث عن الحلول التي تساعد على حل المشكلة، وأثناء هذه الفترة ونتيجة للعمليات الفكرية

التي تمت يستطيع المتعلم أن يتوصل الطالب الى مجموعة من الأفكار والحلول والتي يمكن التعبير عنها بالحركة.

التفكير التأملي: نشاط عقلي هادف يقوم على التأمل من خلال مهارات الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، يقوم الطالب بعدها بإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضـــع حلول مقترحة للمشكلات التي تواجهه ويقاس باختبار التفكير التأملي المعد خصيصا له.

الإبداع الحركي: هو وجود القابلية لدى الطالب على إنتاج أكبر عدد من الاستجابات الحركية الجديدة والمتكونة من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة بزمن محدد، والنابعة من التفاعل بين قدرات المتعلم وما يكتسبه من خبرات نابعة من خلفيته وابتعاده عن الأنماط التقليدية في التفكير.

الجمباز: هو ناحية من نواحي النشاط البدني الذي يتميز بتأثيره الشامل على أجهزة الجسم وأعضائه بما يضمن له التناسق والتكامل، كما أنه يساعد على تنمية التوافق العضلي العصبي،وتتطلب تطبيق مهاراته استخدام عمليات عقلية تعمل على تحسين تحكم الفرد في جسمه وحركاته، وتتميز مهاراته بفتح مجالات الإبداع عند المتعلمين حسب الفروق الفردية.

محددات الدراسة

المحدد المكاني: اقتصرت الدراسة على طالبات الصف الثالث ثانوي في مدرسة النور في البحرين

المحدد الزماني: وهو الفصل الأول 2014-2015

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

مقدمـــة:

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها وأدوات الدراسة، والإجراءات التي اتبعت للتأكد من صدق الأدوات وثباتها بالإضافة إلى الطرق الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات.

أولاً: منـهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي نظرا لملاءمته طبيعة الدراسة، من خلال تصميم مجموعتين: ضابطة وتجريبية وتطبيق القياس القبلي والبعدي لكل مجموعة.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع طالبات المرحلة الثانوية، فرع توحيد المسارات (العلمي والأدبي) الصف الثالث عشر في مدارس مملكة البحرين للعام الدراسي 2015/2014 والبالغ عددهن (14978) طالبة،حسب إحصاءات وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين/ إدارة التخطيط والمشاريع التربوية (قسم الإحصاء التربوي للعام الدراسي 2013/2012 م)، موزعة في الجدول (1) والذي يبين عدد الطلبة والفصول في التعليم الحكومي في مجال توحيد المسارات الذي يشمل فروع التعليم العلمي والأدبي والتجاري في مملكة البحرين كما يظهر في ملحق(1)،وكما يوضح ملحق(2) عدد المدارس الحكومية حسب نوع المدرسة والمحافظة والجنس ونوع التعليم للصف الثالث الثانوي في البحرين لعام (2012/2013)

جدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب نوع التعليم وعدد الفصول وعدد المدارس الثانوية

نوع التعليم	عدد الطلبة			عدد الفصول			عدد المدارس الثانوية		
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
توحيد مسارات علمي+أدبي	9215	14978	24193	317	492	809	16	20	36

ثالثًا: عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على (51) طالبة من الطالبات اللواتي اخترن مقرر الجمباز الأرضي، وقد اختيرت مدرسة النور الثانوية للبنات على نحو قصدي من بين المدارس البنات الثانوية في البحرين وذلك للأسباب الآتية:

1- تعاون إدارة المدرسة ومدرسة المقرر في تطبيق الدراسة.

2- وجود خمس شعب للصف الثالث ثانوي،سهل على الباحثة اختيار شعبتي (أ، ج) بشكل عشوائي كمجموعتين: ضابطة وتجريبية.

ب- اختارت الباحثة عشوائيا الشعبة (أ) لتكون المجموعة التجريبية التي تتكون من (26) طالبة، وشعبة (ج) لتكون المجموعة الضابطة التي تتكون من (25) طالبة. وبهذا يكون عدد طالبات عينة الدراسة (51) طالبة. كما يوضح ذلك الجدول (2).

جدول(2)

توزيع أفراد عينة الدراسة على المجموعتين: التجريبية والضابطة حسب المجموعة والطريقة

المجموعة	الشعبة	الطريقة	عدد الطالبات	النسبة المئوية
التجريبية	أ	البرنامج المحوسب	26	%51
الضابطة	ج	الطريقة الاعتيادية	25	%49
المجموع			51	% 100

رابعا: تكافؤ مجموعتي الدراسة:

لضمان التحقق من عدد المتغيرات التي ترى الباحثة أن لها تأثيراً في نتائج التجربة، ولغرض التثبت من تكافؤ مجموعتي الدراسة، تم التحقق من تكافئهما في المتغيرات الآتية:

1- التحصيل السابق في مقرر التربية الرياضية والجمباز:

تحسب نتائج التحصيل في مقررات التربية الرياضية في مملكة البحرين في العلامة النهائية في وزارة التربية والتعليم، أما فيما يتعلق بمخطط مساقات التربية الرياضية بالمرحلة الثانوية فيتضمن التقسيم التالي: المساقات المشتركة (الإجبارية)و تشمل مقرر الإعداد البدني، مقرر كرة السلة، مقرر ألعاب القوى، أما المساقات الاختيارية فيختار الطالب ثلاث مقررات

منها، وتشمل المقررات التالية (الجمباز الأرضي، كرة الطائرة، كرة اليد، التنس الأرضي، الريشة الطائرة، كرة القدم للبنين، التمرينات الفنية والتعبير الحركي للطالبات، كرة الطاولة).

وقد اعتمدت الباحثة على السجلات الرسمية للحصول على درجات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في العام الدراسي السابق لمقرر إعداد بدني، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية ويوضح الجدول (3) ذلك.

جدول(3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدرجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التحصيل السابق

المجموعة	**العدد**	**المتوسطات**	**الانحراف المعياري**	**درجات الحرية**	**قيمة "ت"**	**مستوى الدلالة**
التجريبية	26	88.3462	6.32419	49	-.866	.391
الضابطة	25	89.9600	6.97902			

يتضح من الجدول (3) أن قيمة (ت) تساوي0.866 وهى غير دالة إحصائيا، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05≥α) في التحصيل السابق لمادة الرياضة بين المجموعتين التجريبية والضابطة؛ علما أن مقرر إعداد بدني يحوي في أحد أجزائه على تدريبات تخدم مهارات الجمباز الأولية؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في التحصيل الدراسي في مقرر التربية الرياضية.

ووفقاً للشروط الإحصائية لتطبيق الاختبار التائي، فقد تم استخدام اختبار (Kolmogrov Smirnov (K–S الذي يهدف إلى معرفة طبيعة توزيع البيانات ومدى اقترابها من التوزيع الطبيعي وكانت النتائج على كما يظهرها الجدول (4).

الجدول(4)
قياس التوزيع الطبيعي للبيانات على مستوى الأداء المهاري
لكل من المجموعة التجريبية والضابطة

البيانات	K-S	الدلالة الإحصائية
المجموعة التجريبية	.910	.378
المجموعة الضابطة	.707	.700

بما أن قيمة الدلالة الظاهرة في الجدول (4) أكبر من 0.05 فان هذا يظهر وجود توزيع طبيعي للبيانات تحت المنحنى حيث إن الدلالة الإحصائية أعلى من 0.05 في المتغيرين مما يشير إلى أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي. كما يشترط لتطبيق اختبار "ت" أن يكون حجم عينتي البحث متقارباً، وكذلك يشترط تجانس العينتين ويتم التحقق منه باستخدام النسبة الفائية بين التباينين وتحديد مستوى دلالة هذه النسبة، وذلك كما يتضح من الجدول (5).

الجدول(5)
النسبة الفائية ومدى تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة
فيما يتعلق المستوى المهاري

المجموعة	التباين	درجات الحرية	قيمة"ف"	مستوى الدلالة الإحصائية
التجريبية	3.466	49	1.084	.303
الضابطة	5.843			

2- التكافؤ في العمر الزمني

كانت مواليد الطالبات في الصف الثالث الثانوي للأشهر كافة وجميعهن من مواليد 1998/1997 وكما هو مثبت في البطاقة المدرسية لكل منهن؛ حيث كانت المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة(18.04) وللمجموعة التجريبية(17.93)، كما تم حساب الانحرافات المعيارية للأعمار الزمنية لطالبات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، و استخدام الاختبار التائي (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، وتبين أن قيمة (ت) تساوي(-1.412) وهي غير دالة مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \geq 0.05$) في الأعمار الزمنية لطالبات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة؛ ومما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني.

3- التكافؤ في التفكير التأملي والإبداع الحركي و الأداء المهاري

تم التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التفكير التأملي والإبداع الحركي والأداء المهاري كما يلي:

- **اختبار التفكير التأملي**

تم التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكيـر التـأملي بمختلف مجالاته (التأمل في الحدث، التأمل أثناء الحدث، التأمل بعد الحدث)كما في جـدول (6) يوضح ذلك.

الجدول(6)

نتائج الاختبار التائي (T–test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس التفكير التأملي

المجال	المجموعة	عدد أفراد المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التأمل في الحدث	التجريبية	26	39.85	8.167	.564	49	.575
	الضابطة	25	38.64	7.041			
التأمل أثناء الحدث	التجريبية	26	42.23	8.301	.438	49	.664
	الضابطة	25	41.16	9.168			
التأمل بعد الحدث	التجريبية	26	49.85	12.230	-.188	49	.852
	الضابطة	25	50.40	8.342			
التفكير التأملي	التجريبية	26	131.92	15.844	.380	49	.705
	الضابطة	25	130.20	16.505			

يتضح من الجدول (6) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤05،0) في التطبيق القبلي لمقياس التفكير التأملي ولجميع مجالاته؛ أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة. على الـرغم مـن أن متوسـط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس التفكير التأملي قد بلغ (131.92)

وهو أكبر من متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (130.20)؛ إلا أن قيم ت غير الدالة تشير إلى عدم وجود فروق حقيقية وهامة بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبل بدء إجراءات الدراسة.

وللتأكد من كون هذه الفروق الظاهرة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05≥α)، تم استخدام اختبار "ت" (T–test) للعينات المستقلة لدرجات مجموعتي الدراسة ووفقاً للشروط الإحصائية، ولأن توزيع اختبار "ت" يميل إلى الاعتدالية؛ فقد تم التحقق من ذلك بحساب معاملات الالتواء للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير التأملي القبلي ومجالاته الفرعية، ويتضح ذلك من الجدول (7):

جدول(7)

اعتدالية التوزيع التكراري لمجموعتي الدراسة على مقياس للتفكير التأملي ومجالاته الفرعية في التطبيق القبلي

المجموعة	الإحصائي	التأمل في الحدث	التأمل أثناء الحدث	التأمل بعد الحدث	التفكير التأملي
التجريبية	الالتواء	.371	.335	1.636	.356
الضابطة	الالتواء	.596	.329	-.160-	.859

من الجدول (7) يتضح أن معامل التواء كلا المجموعتين (.356) و (.859) وهي قيم مناسبة حيث إن الالتواء إما أن يكون موجباً أو سالباً، والتوزيع الاعتدالي لا التواء له، ويمتد الالتواء من–3 إلى+3 بمقياس الالتواء، و كلما اقترب الالتواء من الصفر اقترب التوزيع التكراري من الاعتدالية، ومن ثم فإن التوزيع التكراري لدرجات مجموعتي الدراسة يقترب من الاعتدالية.

– **اختبار الإبداع الحركي**

تم التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الإبداع الحركي بمختلف مجالاته (المرونة، الطلاقة، الأصالة، حل المشكلات) كما في جدول رقم (8) يوضح ذلك.

الجدول (8)

درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على التطبيق القبلي

لمقياس الإبداع الحركي

المجموعة	**المجال**	**عدد الطالبات**	**أقل درجة**	**أعلى درجة**	**المتوسط الحسابي**	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	**الانحراف المعياري**
تجريبية	المرونة	26	25	42	32.88	.608	49	.546	5.609
	الطلاقة	26	20	50	36.31				7.817
	الأصالة	26	23	48	34.27	1.402	49	.167	7.550
	حل المشكلات	26	18	50	34.27				7.131
	الإبداع الحركي	26	89	178	137.73	1.355	49	.182	20.884
ضابطة	المرونة	25	26	46	31.96				5.232
	الطلاقة	25	27	46	33.76	-1.150-	49	.256	4.719
	الأصالة	25	27	46	31.84				4.930
	حل المشكلات	25	26	47	36.44	.743	49	.461	6.305
	الإبداع الحركي	25	110	176	134.00				14.195

يتضح من الجدول (8) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية بلغ (137.73) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (134.00) درجة من (200) درجة هي الدرجة الكلية للمقياس، كما يتضح أيضاً أن الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية بلغ (20.884) درجة وهو أكبر من الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة الذي بلغ (14.195)؛ كما اختلف مقدار المتوسط الحسابي لكل من المجالات الفرعية للإبداع الحركي مما يشير إلى عدم وجود فروق معنوية بين متوسطات درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار الإبداع الحركي

والمجالات الفرعية له مع اختلاف تشتت درجات المجموعة التجريبية عن درجات المجموعة الضابطة، أي أنه لا توجد فروق دالةً إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، مما يشير إلى عدم وجود فروق حقيقية بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الإبداع الحركي ولجميع مجالاته؛ ومما يدل على تكافؤ المجموعتين قبل بدء إجراءات الدراسة.

وللتأكد من كون هذه الفروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتي البحث ووفقاً للشروط الإحصائية، ولأن توزيع اختبار "ت" يميل إلى الاعتدالية، فقد تم التحقق بحساب معاملات الالتواء للمجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الإبداع الحركي ومجالاته الفرعية ويتضح ذلك من الجدول (9).

جدول (9)

اعتدالية التوزيع التكراري لمجموعتي البحث في التطبيق القبلي للإبداع الحركي ومجالاته الفرعية

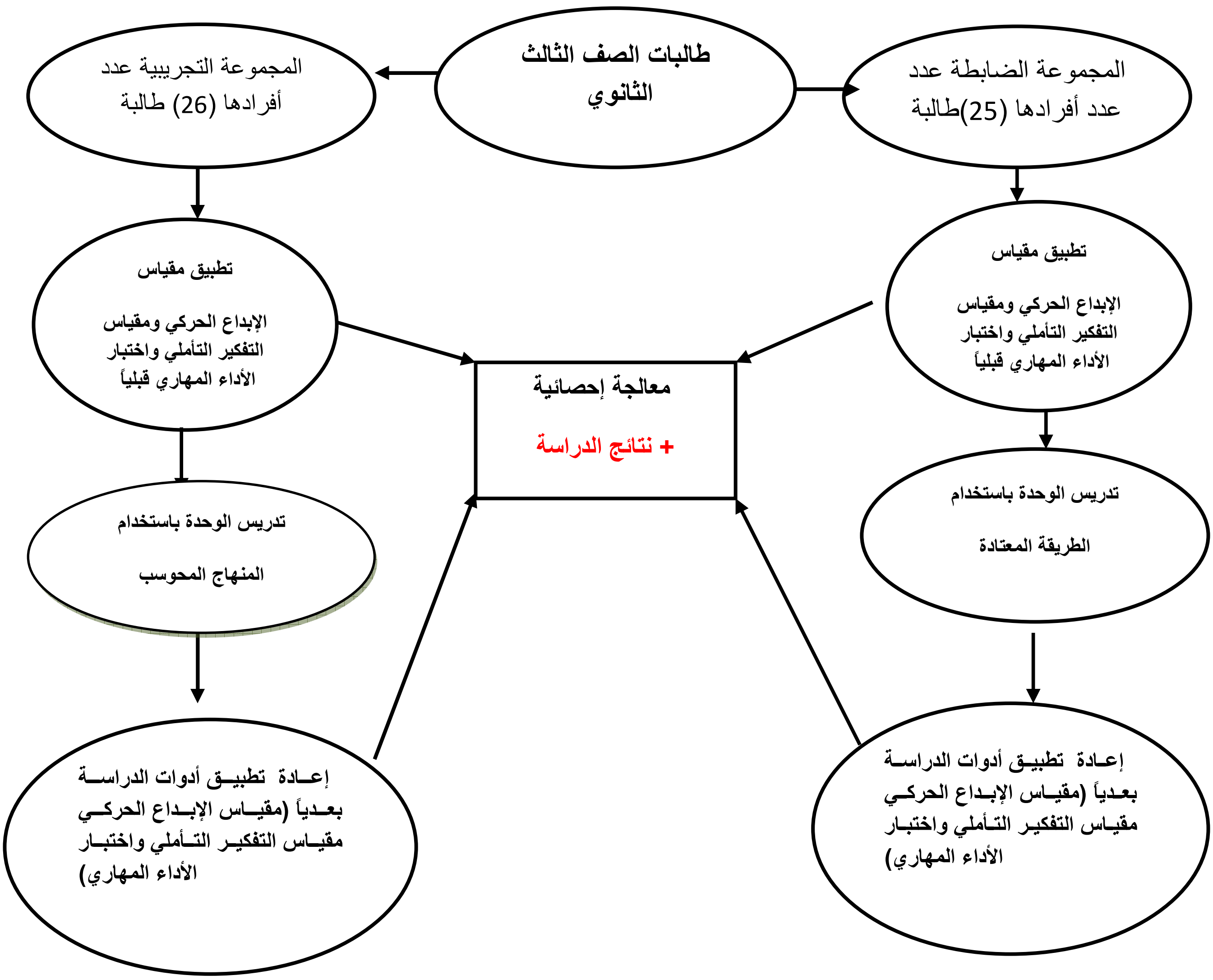
المجموعة	الإحصائي	المرونة	الطلاقة	الأصالة	حل المشكلات	الإبداع الحركي
التجريبية	الالتواء	.112	-.048-	.145	-.439-	-.643-
الضابطة	الالتواء	1.404	.859	1.825	.119	1.413

من الجدول (9) يتضح أن معامل التواء كلتا المجموعتين (643.-) و (1.413) وهي قيم مناسبة، ومن ثم يمكن القول إن التوزيع التكراري لدرجات مجموعتي البحث يقترب من الاعتدالية.

ويشترط لتطبيق اختبار "ت" أيضاً أن يكون حجم عينتي البحث متقارباً، وهو ما يتوفر في هذا البحث. ومن شروط تطبيق اختبار "ت" أيضاً تجانس تباين العينتين، ويتم التحقق منه باستخدام النسبة الفائية بين التباينين وتحديد مستوى دلالة هذه النسبة، وذلك كما يتضح من الجدول (9).

خامسًا: تصميم الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة التصميم شبه التجريبي لمجموعتين متكافئتين مختارتين عشوائيا وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.



الشكل رقم (1)

تصميم الدراسة

سادسا: أدوات الدراسة:

البرنامج التعليمي

تم استخدام الأدوات البحثية التالية:

أولا: خطوات تصميم المنهج التعليمي المحوسب القائم على استراتيجية حل المشكلات :

تم مراجعة الأدب السابق لبناء البرنامج التعليمي المحوسب المقترح وتصميمه، من خلال الدراسات المشابهة للاستفادة منها في مجال استراتيجيات التدريس وطرقه، والجمباز والتفكير ومتخصصين في مجال الحاسوب وتصميم البرامج الإلكترونية لتحديد مكونات المنهج المحوسب.

قامت الباحثة بوضع مكونات المنهج المحوسب بالاعتماد على المراجع العلمية : إبراهيم (2006)، المجالي والصعوب (2006)، متولي وأمين (2005)، (محمد،2004)، شحاتة(2003)، وفيقة(2001)، وبرهم (1995)، بالإضافة إلي معلومات المواقع الالكترونية، ثم قامت الباحثة بتصميم صفحة إلكترونية قام بتصميمها مختص ببرامج الحاسوب التي تمثل المنهج التعليمي المحوسب المقترح، وتم عرض الصفحة على الخبراء والمختصين من أعضاء هيئة تدريس في الجامعات من حملة درجة الدكتوراه، وممن لديهم خبرات في مجال التدريس والتدريب في رياضة الجمباز وطرق التدريس الوارد ذكرهم في ملحق رقم (3) لاستشارتهم والأخذ بآرائهم في الإضافة و التعديل أو الإلغاء.

بعد اطلاع المختصين، تم التعديل في المنهج المحوسب المقترح حتى أصبح في صورته النهائية، كما هو موضح في الملحق رقم(4)، واشتمل المنهاج المحوسب المقترح على:

- صفحة إلكترونية مبوبة بأسماء مهارات الجمباز التي تم تدريسها.
- تحتوي الصفحة الرئيسة على مجموعة من الإيقونات تبرز صورة المهارة واسمها، وعند فتح كل أيقونه تظهر مهارة واحدة من المهارات التي تم تدريسها وفيه برنامج بوربوينت يعرض:

1- الخطوات الفنية.

2- الخطوات التعليمية.

3- تمرين التفكير التأملي القصير يتضمن مجموعة من الأسئلة تم الرجوع (Exmouth community college) من الشبكة العنكبوتية (1)كما هو موضح بملحق (5) والذي تم ترجمته كما هو موضح بملحق رقم (6).

4- فيديو توضيحي للمهارة.

5- تحليل حركي بصور متسلسلة لكل مهارة، وقد تم التحليل الحركي للمهارات باستخدام برنامج التحليل الحركي (Kanova) وهو برنامج فيه صور متتابعة في أجـزاء مـن الثانية لكل مهارة توضح الخطوات الفنية بشكل متسلسل من بداية المهارة إلى نهايتها.

6- طريقة السند لكل مهارة.

- كما يحتوي المنهاج المحوسب إيقونات إضافية تحتوي:
- معلومات نظرية شاملة عن الجمباز (تاريخه، أنواعـه، أنـواع الأجهـزة مـع الـصور والمقاييس القانونية بتصنيفاتها للذكور والإناث).
- وتضمن المنهاج المحوسب الذي تم تصميمه على عدد من مهارات الجمباز تم تطبيق (8) مهارات فقط وهي :
- مهارة الدحرجة الأمامية المكورة.
- مهارة الدحرجة الخلفية المكورة.
- مهارة الدحرجة الأمامية فتحا.
- مهارة الدحرجة الخلفية فتحا.
- مهارة الدحرجة المفرودة.
- مهارة الميزان الأمامي .
- مهارة الوقوف على اليدين.
- مهارة العجلة البشرية.

علما أن جميعها تدرس في مقرر الجمباز للصف الثالث ثانوي وتدخل علامتهـا ضـمن المعدل الدراسي.

- وقد تم استخدام البرمجيات الحاسوبية التالية في تصميم الصفحة الإلكترونية :
- جوجل كروم Google chrom
- فرنت بيج Front page
- بوربوينت Power point
- يونتي Unity

- فيب ديزاينر Php designer
- فوتو شوب Photo shop

العينة الاستطلاعية:

- بعد تصميم المنهج التعليمي المحوسب،تم عرضه على عينة استطلاعية من طالبات خارج عينة الدراسة للحصول على ملاحظات تتعلق بمدى وضوح البرنامج وتطبيقه،ومدى القدرة على استخدامه.
- وللتأكد من صدق المنهج التعليمي المحوسب، تم عرضه على محكمين آخرين للتأكيد على ملاحظات الطالبات والاستشارة، وإبداء الرأي والتعديل لإخراج الصفحة الإلكترونية و اعتماد المنهاج المحوسب بصورته النهائية.

ثانيا: اختبار التفكير التأملي:

تم تصميم اختبار التفكير التأملي في استبانة تم بناؤها وتكونت من (45) فقرة كما في ملحق (8)،وتم إعداد الفقرات في ثلاث مجالات (التفكير في الحدث، التفكير أثناء الحدث، التفكير بعد الحدث) عرضت على مختصين في المجال التربوي والرياضي كما في ملحق (7) للاستشارة وإبداء الرأي وتعديل الفقرات لإخراجها بالصورة النهائية من خلال الرجوع إلى دراسات (الهروط، 2011) (بركات، 2005)، (خريسات، 2005) و (Frances, etal., 1999).

وبقي عدد فقرات استبانة اختبار التفكير التأملي في صورته النهائية بعد التعديل كما هي(45) فقرة،وتم التعديل في محتوى فقراتها موزعة على ثلاثة مجالات كما في ملحق (9) كما يلي:

- المجال الأول: مقياس التأمل في الحدث؛ ويتضمن التفكير بمحتوى المهارة ومقياس مدى التردد في الأداء، وهل يمنح المتعلم نفسه وقتا مناسبا قبل الاستجابة؟ ومدى تفهم الطالب للوضع الحالي وربطها مع خبراته السابقة،ثم التصرف على أساس ما يواجه، وتكونت من (14) فقرة.
- المجال الثاني: التأمل أثناء الحدث؛ ويتضمن التفكير بطريقة التنفيذ والقدرة على التغير حسب الموقف والبحث عن البدائل المناسبة، والنقاش والحوار مع الزملاء للوصول للأفضل، ومدى الاستفادة من نقاط الضعف لمواجهة المشكلات واختيار أنسب الحلول وتكونت من (14) فقرة.

- المجال الثالث: التأمل بعد الحدث؛ ويتضمن الوصول إلى مرحلة التفكير الأعلى من خلال التحليل والربط والحكم على أساس التفسيرات المنطقية، وفيها يصل المتعلم إلى الثقة بالنفس والاعتماد على أكثر من مرجع لتنظيم الأفكار وقبولها وتكونت من(17) فقرة.

تقدير درجات الاداة:

يعطي المفحوص درجة عن استجابته لكل فقرة من فقرات المقياس تمتد من (5) إلى (1) على الفقرات الإيجابية " أوافق بدرجة كبيرة جدًا (5)، أوافق بدرجة كبيرة (4)، أوافق بدرجة متوسطة (3)، أوافق بدرجة ضعيفة (2)، أوافق بدرجة ضعيفة جدًا (1). ومن الجدير بالذكر أنه كلما زادت الدرجة على المقياس دل ذلك على ازدياد مستوى التفكير التأملي، وتكون الدرجة الكلية على المقياس (225)، والدرجة الدنيا (45) وفيما يتعلق بالمقاييس (المجالات) الفرعية: تكون الدرجة العليا (70) والدنيا (14) لكل من مقياس "التأمل في الحدث" و " التأمل أثناء الحدث" وفي مقياس " التأمل بعد الحدث" تكون الدرجة العليا (85) والدنيا (14).

صدق الاداة:

بعد التحقق من صدق الاداة من خلال عرضها على مجموعة مؤهلة من الخبراء، تم التأكد من صدق مقياس التفكير التأملي باستخدام طريقة صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (23) طالبة من طالبات مدرسة النور الثانوية من مجتمع الدراسة وخارج عينة الدراسة، ثم ترتيب درجات العينة ترتيباً تنازلياً وفقا للدرجة الكلية للمقياس، وتقسيم الدرجات إلى طرفين علوي وسفلي، و حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمستويين، ثم حساب قيمة " ت " بين المستويين والجدول التالي رقم (10) يوضح ذلك:

جدول رقم (10)

نتائج الاختبار التائي (T–Test) لدلالة الفرق بين متوسطات المستويين المميز وغير المميز لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية على مقياس التفكير التأملي

المستوى	عدد أفراد المجموعة	فروق المتوسطات	فروق الخطأ المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
العلوي	13	51.735	3.982	12.994	21	.000
السفلي	12					

يتضح من الجدول رقم (10) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بالقدرة على التمييز بين المستويين القوي والضعيف، مما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق. كما تم استخراج صدق المقياس باستخدام صدق المحتوى (Content Validity) من خلال عرضه على (8) محكمين من أعضاء الهيئات التدريسية ملحق (7)، وبعد جمع الاستبانات، قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي أقترحها المحكمون، هذا وقد اعتمدت نسبة موافقة (90%) فأكثر للفقرة للإبقاء عليها، وبعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون أصبح عدد الفقرات في صورتها النهائية كما هي (45) فقرة.

ثبات الاداة:

تم التحقق من ثبات مقياس التفكير التأملي باستخدام طريقة الاتساق الداخلي من خلال تطبيقه على عينة أولية من غير عينة الدراسة مقدارها (23) طالبة من طالبات مدرسة النور الثانوية للبنات، وتم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، ويوضح الجدول (11) قيم معاملات الثبات للمقياس الكلي ومجالاته الفرعية.

الجدول (11)

معاملات الثبات الفرعية والكلية لمقياس التفكير التأملي

المقاييس	ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ ألفا
مقياس التأمل في الحدث	0.93*
مقياس التأمل أثناء الحدث	0.86*
مقياس التأمل بعد الحدث	0.88*
المقياس الكلي	0.86*

*دالة عند مستوى الدلالة (0.05≥α)

تشير البيانات الموضحة في جدول (11) إلى أن المقياس وجميع مجالاته يتمتع بثبات واتساق داخلي عالٍ، إذ جاءت معاملات الثبات لمفهوم الاتساق الداخلي كرونباخ الفا للمجالات الفرعية ما بين (0.86–0.93) وللمقياس ككل (0.86) وجميعها كانت دالة إحصائيا.

ثالثأ: مقياس مستوى الإبداع الحركي

تم تصميم اختبار الإبداع الحركي من خلال الرجوع للدراسات التالية: الحايك وآخرون، (2014)، الحموري(2013)، الهــروط،(2011)، عرفــات (2010)، الــسرور (2002) و جروان (2002)، وتكون المقياس بصورته الأولية من (40) فقرة كما هــو موضـــح بملحـــق رقم(10)،ثم تم عرضه على مختصين في المجال التربوي والرياضي المذكورين بملحق رقم(7) لتعديل الفقرات وإخراجها وتوظيفها بما يتناسب مع أسئلة الدراسة لتظهر بالشكل النهــائي كمـــا يشير ملحق رقم(11) حيث تألف المقياس في صورته النهائية من(40) بقيت كما هي،حيث تـــم التعديل محتوى الفقرات وكانت موزعة على أربعة مجالات مختلفة.

- المجال الأول: مقياس المرونة؛ ويقيس قدرة الشخص على أن يعطي عددا من الاستجابات المنوعة والتي لا تنتمي لفئة واحدة أو مظهر واحد. ويتكون من (10) فقرات.
- المجال الثاني: الحساسية للمشكلات؛ ويقيس قدرة الشخص على اكتشاف المشكلات البسيطة والمعقدة وإمكانية حلها والتعامل معها بمهنية عالية، ويتكون من (10) فقرات.
- المجال الثالث: الأصالة؛ ويقيس قدرة الشخص على أن يكون مبدعا ذا تفكير أصيل، ويتكون من (10) فقرات.

- المجال الرابع؛ الطلاقة؛ ويقيس قدرة الشخص على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الإبداعية، ويتكون من (10) فقرات.

- **تقدير درجات الأداة:**

يعطي المفحوص درجة على استجابته لكل فقرة من فقرات المقياس تمتد من (50) إلى (10) على الفقرات الإيجابية " أوافق بدرجة كبيرة جدًا (5)، أوافق بدرجة كبيرة (4)، أوافق بدرجة متوسطة (3)، أوافق بدرجة ضعيفة (2)، أوافق بدرجة ضعيفة جدًا (1)، بحيث إنه كلما زادت الدرجة على المقياس دل ذلك على ازدياد مستوى الإبداع عند الطالبات، وبذلك تكون الدرجة الكلية على المقياس (200) والدرجة الدنيا (40) وفيما يختص بالمقاييس (المجالات) الفرعية فتكون الدرجة العليا (50) والدنيا (10) لكل من المقاييس الثلاثة الأولى بينما تكون الدرجة العليا (75) والدرجة الدنيا (17).

صدق الأداة:

بعد التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة مؤهلة من الخبراء، تم التحقق من صدق مقياس الإبداع الحركي باستخدام طريقة صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)، من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (23) طالبة من طالبات مدرسة النور الثانوية من غير عينة الدراسة، ثم ترتيب درجات العينة ترتيباً تنازلياً وفقا للدرجة الكلية للمقياس، وتقسيم الدرجات إلى طرفين علوي وسفلي، ثم بعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمستويين و حساب قيمة " ت " بين المستويين والجدول التالي رقم (12) يوضح ذلك:

جدول رقم (12)

نتائج الاختبار التائي (T–Test) لدلالة الفرق بين متوسطات المستويين العلوي والسفلي لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية على مقياس الإبداع الحركي

المستوى	عدد أفراد المجموعة	فروق المتوسطات	فروق الخطأ المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
العلوي	13	53.00758	3.19699	16.580	21	.000
السفلي	12					

يتضح من الجدول رقم (12) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05≥α)،مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بالقدرة على التمييز بين المستويين القوي والضعيف، وأنه يتمتع بدرجة عالية من الصدق، ولم تكتف الباحثة بذلك فاستخرجت صدق المقياس باستخدام صدق المحتوى (Content Validity) من خلال عرضه على (8) محكمين من أعضاء الهيئات التدريسية ملحق (7)، وبعد جمع الاستبانات، قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي أقترحها المحكمون، هذا وقد اعتمدت نسبة موافقة (90%) فأكثر للفقرة للإبقاء عليها، وبعد إجراء التعديلات للفقرات التي اقترحها المحكمون أصبح عدد الفقرات في صورتها النهائية (40) فقرة.

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات مقياس الإبداع الحركي باستخدام طريقة الاتساق الداخلي من خلال تطبيقه على عينة أولية مقدارها (23) طالبة من طالبات مدرسة النور الثانوية للبنات من غير عينة الدراسة حيث حسب ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ ألفا، ويوضح الجدول (13) قيم معاملات الثبات للمقياس الكلي ومجالاته الفرعية.

الجدول (13)

معاملات الثبات الفرعية والكلية لمجالات الإبداع الحركي

المقاييس	ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ ألفا
مقياس المرونة	*0.95
مقياس الحساسية للمشكلات	*0.91
مقياس الأصالة	*0.80
مقياس الطلاقة	*0.78

***دالة عند مستوى الدلالة (α≤0.05)**

تشير البيانات الموضحة في جدول (13) إلى أن المقياس وجميع مجالاته يتمتع بثبات واتساق داخلي عالٍ إذ جاءت قيم معاملات الثبات بمفهوم الاتساق الداخلي للمجالات الفرعية ما بين (0.80-0.95) وللمقياس ككل(0.78) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α≤0.05).

رابعًا:معايير الأداء المهاري

تألف المقياس في صورته النهائية لكل مهارة من خمسة معايير كنقاط تم التقييم على أساسها في الاداء الفني لكل مهارة من مهارات الجمباز المستخدمة (الدحرجة الأمامية المكورة، الدحرجة الخلفية المكورة، الدحرجة الأمامية فتحا، الدحرجة الخلفية فتحا، الدحرجة المفرودة، الميزان الأمامي، الوقوف على الذراعين، العجلة البشرية)، كما هو موضح في ملحق رقم(12) ويعطي كل معيار درجة واحدة للطالبة ليصبح مجموع المعايير(5) درجات، ومنحت كل طالبة محاولتين سجلت علامة كل محاولة، ثم تم أخذ المتوسط الحسابي لمجموع العلامتين في المحاولتين، ثم تم استخراج متوسط حساب الدرجتين واعتماده كعلامة نهائية لكل مهارة كما في ملحق (16).

صدق المعايير

تم التحقق من صدق مقياس الأداء المهاري باستخدام صدق المحكمين من خلال عرضه على محكمين من أعضاء الهيئات التدريسية تخصص تربية رياضية، بالإضافة إلى مشرفي واختصاصي مناهج تربية رياضية كما هو موضح بملحق رقم (14)، وبعد جمع الاستبانات، قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي أقترحها المحكمون.

ثبات المعايير

تم التحقق من ثبات مقياس الأداء المهاري باستخدام طريقة الاتساق الداخلي من خلال تطبيقه على العينة الأولية عينها،حيث تم حساب ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ ألفا، ويوضح الجدول (14) قيم معاملات الثبات للمقياس الكلي ومجالاته الفرعية.

جدول رقم (14)

معاملات الثبات لمقياس الأداء المهاري ومهاراته الفرعية

المهارات	ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ ألفا
مهارة الدحرجة الأمامية المكورة	0.74*
مهارة الدحرجة الخلفية المكورة	0.81*
مهارة الدحرجة الأمامية فتحا	0.73*
مهارة الدحرجة الخلفية فتحا	0.70*
مهارة الدحرجة المفرود	0.69*
مهارة الميزان الأمامي	0.72*
مهارة الوقوف على اليدين	0.78*
مهارة العجلة البشرية	0.82*
المقياس الكلي	0.86*

***دالة عند مستوى الدلالة (0.05≥α)**

تشير البيانات الموضحة في جدول (14) إلى أن المقياس وجميع مهاراته المختلفة يتمتع بثبات واتساق داخلي عالٍ، إذ جاءت قيم معاملات الثبات للمجالات الفرعية ما بين (69. – 82.) وللمقياس ككل (0.86) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α≤0.05).

قامت الباحثة بمجموعة من الإجراءات لجمع البيانات الدراسة تتمثل بالمراحل التالية:

مرحلة الاعداد لتطبيق البرنامج التعليمي:

- التنسيق مع وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين من أجل السماح للباحثة بتطبيق البرنامج المقترح في مدرسة النور الثانوية للبنات ملحق (15).
- التنسيق مع إدارة المدرسة والمعلمة حول اختيار عينة مناسبة .
- التنسيق مع المعلمة واطلاعها على الهدف من الدراسة، وتزويدها بالمنهاج المحوسب، كما قامت الباحثة بتوضيح تفاصيل إستراتيجية حل المشكلات للمعلمة والطالبات لتطبيقها بالشكل الصحيح مع المتابعة المستمرة، فأبدت المعلمة تفهما لدورها واستعدادا لذلك، كما تم تزويد المعلمة بالخطط التدريسية التي أعدتها الباحثة، للمجموعة التجريبية التي تعلمت بالمنهاج المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات و الموضحة في الملحق رقم (16)
- تم تزويد الطالبات بالمنهاج المحوسب المقترح مع توضيح طريقة الاستخدام .

إجراء الاختبارات القبلية

- **اختبارات القياس القبلي:**

بعد تصميم المنهج التعليمي المحوسب واختبار التفكير التأملي واختبار الإبداع الحركي والاختبارات المهارية، وقبل البدء بالتطبيق تم إجراء الاختبارات القبلية وذلك بتوزيع الاستبانات للتعرف إلى مستوى الطالبات قبل التطبيق كما يلي :

- **الاختبار المهاري:** تم الحصول على درجات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في العام الدراسي السابق لمقرر إعداد بدني للتعرف إلى المستوى القبلي للطالبات.
- **اختبار التفكير التأملي:** قبل البدء بتطبيق المنهج التعليمي المحوسب تم توزيع استبانة التفكير التأملي للتعرف إلى المستوى القبلي للطالبات.

- **اختبار الإبداع الحركي:** قبل البدء بتطبيق المنهج المقترح تم توزيـــع اســـتبانات الإبـــداع الحركي للتعرف إلى المستوى القبلي للطالبات.
- **تطبيق البرنامج التعليمي المحوسب :**
- استمرت فترة تطبيق المنهج المحوسب التعليمي المقترح لمدة أربعة أسابيع بدأت بتاريخ(25) تشرين ثاني إلى(23) كانون اول بواقع وحدتين تعليميتين أسبوعياً، مدة الوحدة التعليمية الواحدة ستون دقيقة لكل مجموعة.
- عدد الوحدات التعليمية (8) وحدات تعليمية لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية،و تم توزيع الوحدة التعليمية على فترات زمنية كما يوضح الملحق رقم (17).
- تم تدريس المجموعة الضابطة من قبل المعلمة نفسها التي درست المجموعة التجريبيـــة باستخدام الطريقة الاعتيادية بلغة واضحة وسليمة، وذلك بإعطاء الطالبات أجزاء الوحـــدة من الإحماء العام والخاص ثم الشرح اللفظي للمهارة،وتوضيح النقاط الفنيـــة مـــع تقـــديم نموذج للطالبات، بالإضافة إلى شرح طريقة السند لكل مهارة، مع مراعاة متابعة الطالبات وإعطاء تغذية راجعة.
- كان زمن الوحدة التدريسية (60) دقيقة وهو زمن حصة التربية الرياضـــية فـــي دولـــة البحرين للمرحلة الثانوية، وقد كان التوزيع الزمني للمجموعة الضابطة التي اســـتخدمت الطريقة المعتادة في التدريس لكل وحدة تعليمية كالتالي:
- **الجزء التمهيدي:** (15) دقيقة
- – أخذ الحضور والغياب (2) دقيقة
- – إعداد عام(5) دقائق
- – إعداد خاص(8) دقائق
- **الجزء الرئيس:** شرح المهارة وتطبيقها (40) دقيقة.
- الجزء التعليمي (10) دقائق.
- الجزء التطبيقي (30) دقيقة .
- **الجزء الختامي** :لعبة صغيرة وتمرينات استرخاء (5) دقائق
- أما المجموعة التجريبية فقد تم توضيح طريقة تطبيق المنهج المحوســب القـــائم علـــى إستراتيجية حل المشكلات وكان دور كل من المعلمة والطالبات كما يلي:

- الإحماء العام والخاص.
- التأكيد على استخدام لغة واضحة أثناء الشرح .
- التأكيد على الطالبات اللواتي يتعلمن بالمنهج المحوسب القائم بإستراتيجية حل المشكلات وأن الهدف هو أهمية الحصول على استجابات عديدة سواء أكانت صحيحة أم خاطئة.
- إفساح المجال أمام الطالبات للقيام بعمليات التفكير والتحليل، والربط، والفهم والاستنتاج، للتوصل إلى الحل.
- انتظار المعلمة لاستجابة الطالبات.
- تجنب إعطاء أي رد فعل من المعلمة عند الحصول على الاستجابات من الطالبات، وذلك بعدم إظهار رد فعل سلبي إذا كانت الإجابة خاطئة أو تقديم تعزيز إذا كانت الاستجابة صحيحة.
- التأكيد على إعطاء المعلمة الطالبات الوقت الكافي للتمكن من التفكير وطرح الاستجابات وإعطائهن الفرصة والوقت الكافي لاختبار الاستجابات؛ لأن الهدف هو إفساح المجال للطالبات للقيام بعمليات التفكير والبحث وإعطاء استجابات دون خوف أو قلق.

- كما يطلب من الطالبات الإجابة عن أسئلة تمرين التفكير التأملي القصير الموضح بملحق رقم (6) والموجود في المنهاج المحوسب وتسليم الإجابات للمعلمة قبل الانتقال للمهارة الجديدة، ولتشجيع الطالبات قامت المعلمة باحتساب إجابات الامتحان القصير ليمثل مشروع الفصل المطلوب من الطالبات، وذلك لتدريب الطالبات من خلاله على مهارات التفكير التأملي(علما أن علامة التربية الرياضية تدخل ضمن معدل الطالبات بحيث تحسب 20% من علامة المدرسة و80% من علامة وزارة التربية والتعليم).
- تتبع الخطوات نفسها مع المجموعة التجريبية في كل مهارة، كما هو موضح في ملحق رقم(16) الذي يوضح طريقة التدريس والخطة التدريسية باستخدام إستراتيجية حل المشكلات لكل مهارة من المهارات في كل وحدة تعليمية.
- **المرحلة الختامية(الاختبارات البعدية):**

بعد تطبيق المنهج التعليمي المحوسب والقائم على إستراتيجية حل المشكلات، تم تطبيق الاختبارات البعدية للتعرف إلى مستوى التفكير التأملي ومستوى الإبداع الحركي ومستوى الأداء المهاري الذي وصلت إليه الطالبات كما يلي:

اختبارات القياس البعدي:

- **الاختبار المهاري:** تم فيها إجراء القياس البعدي للمستوى المهاري لعينة الدراسة من قبل معلمة المادة والمعلمة الأولى (مشرفة تربية رياضية مقيمة بالمدرسة)،وهي تحمل درجة الدكتوراه في التربية الرياضية حيث تم قياس المستوى المهاري لكل مهارة بناء على المعايير التقويمية حسب الخطوات الفنية لكل مهارة والموضحة بملحق رقم (13)، وتم احتساب الدرجة من (5علامات) لكل مهارة بواقع محاولتين واحتساب المتوسط الحسابي لعلامة المحاولتين لضمان موضوعية التقييم.

- **اختبار التفكير التأملي:** تم إعادة تطبيق اختبار التفكير التأملي بعد تطبيق المنهج المحوسب حيث تم تعبئة الاستبانات التي أجابت عنها الطالبات في اختبار القياس القبلي وتحت شروط الأداء نفسها.

- **اختبار الإبداع الحركي:** تم إعادة تطبيق اختبار الإبداع الحركي بعد تطبيق المنهج المحوسب حيث تم تعبئة الاستبانات التي أجابت عنها الطالبات في اختبار القياس القبلي وتحت شروط الأداء نفسها.

- تم جمع البيانات الخاصة بالأداء المهاري، وإيجاد المتوسط الحسابي للعلامات ثم تحضيرها للمعالجة الإحصائية.

- تم رصد الاستجابات وتفريغها لاختبار التفكير التأملي واختبار الإبداع الحركي،ورصد الدرجات ثم تصنيفها وتبويبها للمعالجة الإحصائية.

ثامنا: متغيرات الدراسة:

- **المتغيرات المستقلة:**

1. المنهاج التعليمي المحوسب المقترح القائم على إستراتيجية حل المشكلات في التدريس.
2. المنهاج التعليمي القائم على الطريقة الاعتيادية في التدريس.

- **المتغيرات التابعة:**

1. مستوى التفكير التأملي.
2. مستوى الإبداع الحركي.
3. مستوى الأداء المهاري.

تاسعًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدمت البرمجية الحاسوبية (SPSS) التي تحوي جميع المعاملات الإحصائية اللازمة، وهي:

التكرارات والنسب المئوية لوصف أفراد عينة الدراسة.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

الوسيط والالتواء لكشف اعتدالية المنحنيات.

استخدام اختبار (K–S) Kolmogrov Smirnov الذي يهدف إلى معرفة طبيعة توزيع البيانات ومدى اقترابها من التوزيع الطبيعي

تحليل التباين المصاحب Analysis of Covariance (ANCOVA).

استخدام اختبار (T-test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية

استخدام اختبار (T-test) للعينات المترابطة لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية

مربع ايتا ($^2\eta$) Eta Squared لتحديد درجة أهمية النتيجة التي ثبت وجودها.

الفصل الرابع

عرض النتائج مناقشتها

عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها، ومن ثم مناقشتها في ضوء التجربة التي تم إجراؤها، ومقارنتها مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة ذات العلاقة، كما يتضمن عرضاً للاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي توصلت إليها الباحثة في ضوء نتائج الدراسة.

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول:

هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$)لاستخدام البرنامج التعليمي المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات على تحسين مستوى التفكير التأملي لدى الطالبات في البحرين؟

بعد حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتحقق من تكافؤ المجموعتين تبين أن متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس التفكير التأملي في التطبيق القبلي بلغ (131.92) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (130.20) درجة من (225) درجة هي الدرجة الكلية للمقياس، كما يتضح أيضاً أن الانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية بلغ (15.844) درجة وهو أقل من الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة الذي بلغ (16.505)؛ كما اختلف مقدار المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات لكل من المجالات الفرعية للتفكير التأملي؛ مما يشير إلى وجود فروق ظاهرة بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على مقياس التفكير التأملي ومجالاته الفرعية مع اختلاف تشتت درجات المجموعة التجريبية عن درجات المجموعة الضابطة.

جدول (15)

تجانس تباين المجموعتين على مقياس التفكير التأملي القبلي

المجال	المجموعة	التباين	درجات الحرية	قيمة"ف"	مستوى الدلالة الإحصائية
التأمل في الحدث	التجريبية	66.695	49	1.517	.224
	الضابطة	49.573			
التأمل أثناء الحدث	التجريبية	68.905	49	.357	.553
	الضابطة	84.057			
التأمل بعد الحدث	التجريبية	149.575	49	1.355	.250
	الضابطة	69.583			
التفكير التأملي	التجريبية	251.034	49	.029	.867
	الضابطة	272.417			

من الجدول (15) يتضح أن قيمة "ف" المحسوبة غير دالة إحصائيا، ومن ثم هناك تجانس بين تباين المجموعتين، وفي هذه الحالة يمكن استخدام اختبار "ت" لفروق المتوسطات لعينتين متجانستين عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وبعد تطبيق إجراءات الدراسة التجريبية على عينة الدراسة، وعلى اعتبار أن القياس القبلي للتفكير التأملي متغير مصاحب، ولإزالة أي تأثير له مهما كانت دلالته على نتائج الدراسة وإرجاع أي تغيرات للمتغير المستقل (المنهاج المحوسب القائم على استراتيجية حل المشكلات)، فقد عُولجت البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التبـــاين المصاحب (المشترك) Analysis of Covariance (ANCOVA) لدرجات الطالبات على مقياس التفكير التأملي/ مجال التأمل في الحدث في التطبيق البعدي عند مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، والجدول (16) يوضح نتائج التحليل.

جدول(16)

قيمة ف ودلالتها الإحصائية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي/ مجال التأمل في الحدث للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية
المتغير المصاحب	34.869	1	34.869	1.038	.314
المجموعة	1219.819	1	1219.819	36.297	.000
الخطأ	1613.133	48	33.607		
المجموع	2867.821	51			

من الجدول (16) يتضح أن قيمة (ف) تساوي (36.297)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في القياس البعدي للتفكير التأملي/ مجال التأمل في الحدث.

وهذا يقود إلى الإجابة عن جزء من سؤال الدراسة، ويؤكد وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل البعدي بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في مجال التأمل في الحدث، وفي ضوء متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة نجد أن الفروق بين المجموعتين جاءت لصالح المجموعة التجريبية، كما هو في جدول (17).

جدول (17)

المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة على المقياس البعدي لمجال التأمل في الحدث

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	26	59.9615	3.88310
المجموعة الضابطة	25	50.2800	7.27736
المجموع	51	55.120	7.54006

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في جدول (17) نجد أن الدلالة لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج التعليمي المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات، فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات 59.9615 بانحراف معياري 3.88310 وهو أكبر من متوسط المجموعة الضابطة 50.2800 التي أستخدمت معها المنهج القائم على طريقة

التدريس المعتادة؛ وهذا يشير إلى البرنامج التعليمي المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات ذي التأثير الموجب الدال على قدرة الطالبات في مجال التأمل في الحدث، إذا ما قورنت بالمنهج القائم على الطريقة المعتادة في التدريس.

كما عُولجت البيانات الخاصة بدرجات الطالبات على التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي/ مجال التأمل أثناء الحدث عند مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة إحصائياً باستخدام تحليل التبـــاين المصاحب(ANCOVA)، والجدول (18) يوضح نتائج التحليل.

جدول (18)

قيمة ف ودلالتها الإحصائية في التطبيق البعدي التفكير التأملي/ مجال التأمل أثناء الحدث للمجموعتين لضابطة والتجريبية

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية
المتغير المصاحب	116.163	1	116.163	2.251	.140
المجموعة	1188.714	1	1188.714	23.032	.000
الخطأ	2477.315	49	51.611		
المجموع	3782.192	51			

من الجدول (18) يتضح أن قيمة (ف) تساوي (23.032)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في المقياس التفكير التأملي/ مجال التأمل أثناء الحدث في التطبيق البعدي. وهذا يقود إلى رفض جزء منه، ويؤكد وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل البعدي بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في مجال التأمل أثناء الحدث، ولمعرفة اتجاه الفروق فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، كما هو في جدول (19).

جدول (19)

المتوسطات الحسابية بين مجموعتي الدراسة للمقياس البعدي في مجال التأمل أثناء الحدث

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	26	56.8077	6.57279
الضابطة	25	47.3200	7.94103
المجموع	51	52.1569	8.64956

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في جدول (19) أن نجد أن الفروق بين المجموعتين جاءت لصالح المجموعة التجريبية التي أُستخدم معها البرنامج التعليمي المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات، وهي ذات متوسط 56.8077 أكبر من متوسط 47.3200 المجموعة الضابطة التي أُستخدم معها طريقة التدريس المعتادة؛ وهذا يعني أن المنهاج التعليمي المحوسب القائم على استخدام إستراتيجية حل المشكلات ذو تأثير موجب دال على قدرة الطالبات في مجال التأمل أثناء الحدث إذا ما قورنت بالمنهج القائم على الطريقة المعتادة بالتدريس.

كما عُولجت البيانات إحصائياً أيضًا باستخدام تحليل التبـــاين المصاحب(ANCOVA) لدرجات الطالبات على القياس البعدي للتفكير التأملي/ مجال التأمل بعد الحدث عند مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، والجدول (20) يوضح نتائج التحليل.

جدول (20)

قيمة ف ودلالتها الإحصائية في المقياس البعدي التفكير التأملي/ مجال التأمل بعد الحدث للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المصدر	**مجموع المربعات**	**درجة الحرية**	**متوسط المربعات**	**قيمة (ف)**	**مستوى الدلالة الإحصائية**
المتغير المصاحب	247.231	1	247.231	2.707	.106
المجموعة	1908.043	1	1908.043	20.895	.000
الخطأ	4383.091	48	91.314		
المجموع	6538.365	51			

من الجدول (20) يتضح أن قيمة (ف) تساوي (20.895)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المقياس البعدي التفكير التأملي/ مجال التأمل بعد الحدث. وهذا يؤكد وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل البعدي بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في مجال التأمل في الحدث، وفي ضوء متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة نجد أن الفروق بين المجموعتين جاءت لصالح المجموعة التجريبية، كما هو في جدول (21)

جدول (21):

المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي مجال التأمل بعد الحدث

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	26	63.9615	10.25468
الضابطة	25	51.8400	9.13181
المجموع	51	57.90	11.40437

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في جدول (21) نجد أن الدلالة لصالح المجموعة التجريبية التي أُستخدم معها البرنامج التعليمي المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات هي ذات متوسط 63.9615 حسابي أكبر من المتوسط الحسابي 51.8400 للمجموعة الضابطة، وهذا يعني أن المنهاج التعليمي المحوسب المستخدم القائم على إستراتيجية حل المشكلات ذو تأثير موجب دال على قدرة الطالبات في مجال التأمل في الحدث إذا ما قورنت بالمجموعة الضابطة التي تم تدريسها باستخدام المنهج القائم على الطريقة المعتادة.

كما عُولجت البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التبـــاين المصاحب(ANCOVA) لدرجات الطالبات على القياس البعدي للتفكير التأملي عند مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، والجدول (22) يوضح نتائج التحليل.

جدول (22)

قيمة ف ودلالتها الإحصائية في التطبيق البعدي لمقياس للتفكير التأملي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية
المتغير المصاحب	181.431	1	181.431	.875	.354
المجموعة	12605.726	1	12605.726	60.788	.000
الخطأ	9953.845	49	207.372		
المجموع	22741	51			

من الجدول (22) يتضح أن قيمة (ف) تساوي (60.788)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في القياس البعدي للتفكير التأملي.

وهذا يقود إلى الإجابة عن جزء من سؤال الدراسة، ويؤكد وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل البعدي بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في مجال التفكير التأملي، وفي ضوء متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة نجد أن الفروق بين المجموعتين جاءت لصالح المجموعة التجريبية، كما هو في جدول (23).

جدول (23)

المتوسطات الحسابية لدرجات مجموعتي الدراسة على القياس البعدي للتفكير التأملي

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	26	180.7308	14.70934
الضابطة	25	149.4400	14.03294
المجموع	51	165.085	21.26695

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في جدول (23) نجد أن الدلالة لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج التعليمي المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات وهي ذات متوسط أكبر من متوسط المجموعة الضابطة التي اُستخدم معا المنهج المستخدم بطريقة التدريس المعتادة. وهذا يعني أن المنهاج المحوسب المستخدم في تعليم بعض مهارات الجمباز باستخدام إستراتيجية حل المشكلات ذو تأثير موجب دال على قدرة الطالبات على التفكير التأملي إذا ما قورنت بالمجموعة الضابطة.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني:

هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05≥α) لاستخدام البرنامج التعليمي المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات على تحسين مستوى الإبداع الحركي لدى الطالبات في البحرين؟

وللإجابة عن هذا السؤال في البداية تم التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية (الذين درسوا المنهاج المحوسب) والضابطة (الذين درسوا باستخدام المنهاج العادي) في التطبيق القبلي بحساب بعض الإحصاءات الوصفية من مثل: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأعلى درجة وأقل درجة) لأداء أفراد المجموعتين على مقياس الإبداع الحركي بمختلف مجالاته (المرونة، الطلاقة، الأصالة، حل المشكلات).

أن متوسط درجات المجموعة التجريبية بلغ (137.73) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (134.00) درجة من (200) درجة هي الدرجة الكلية للمقياس، كما يتضح أيضاً أن الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية بلغ (20.884) درجة وهو أكبر من الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة الذي بلغ (14.195)؛ كما اختلف مقدار المتوسط الحسابي لكل من المجالات الفرعية للإبداع الحركي، مما يشير إلى وجود فروق بين متوسطات درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار الإبداع الحركي والمجالات الفرعية له مع اختلاف تشتت درجات المجموعة التجريبية عن درجات المجموعة الضابطة.

جدول (24)

تجانس تباين المجموعتين في التطبيق القبلي للإبداع الحركي ومجالاته الفرعية

المجال	المجموعة	التباين	درجات	قيمة"ف"	مستوى الدلالة
المرونة	التجريبية	31.466	49	1.541	.220
	الضابطة	27.373			
الطلاقة	التجريبية	61.102	49	2.630	.111
	الضابطة	22.273			
الأصالة	التجريبية	57.005	49	7.732	. 508
	الضابطة	24.307			
حل المشكلات	التجريبية	50.845	49	.929	. 408
	الضابطة	39.757			
الإبداع الحركي	التجريبية	436.125	49	2.719	.106
	الضابطة	201.500			

من الجدول (24) يتضح أن قيمة "ف" المحسوبة غير دالة إحصائيا، مما يشير إلى تجانس التباين بين المجموعتين، وفي هذه الحالة يمكن استخدام اختبار "ت" لفروق المتوسطات لعينتين متجانستين عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$).

وبعد تطبيق إجراءات الدراسة على عينة الدراسة، وعلى اعتبار التطبيق القبلي متغير مصاحب ولإزالة أي تأثير له مهما كانت دلالته على نتائج البحث وإرجاع أي تغيرات للمتغير المستقل (البرنامج التعليمي المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات) فقط عُولجت البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التبـــاين المصاحب Analysis of Covariance (ANCOVA) لدرجات الطالبات على القياس البعدي للإبداع الحركي/ مجال المرونة عند مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، والجدول رقم (25) يوضح نتائج التحليل.

جدول رقم (25)

قيمة ف ودلالتها الإحصائية في التطبيق البعدي للإبداع الحركي/ مجال المرونة للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية
المتغير المصاحب	30.947	1	30.947	.671	.417
المجموعة	682.651	1	682.651	14.812	.000
الخطأ	2212.255	48	46.089		
المجموع	2925.853	51			

من الجدول رقم (25) يتضح أن قيمة (ف) تساوي (14.812)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في التطبيق البعدي للإبداع الحركي/ مجال المرونة. وهذا يقود إلى الإجابة عن جزء من سؤال الدراسة، ويؤكد وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل البعدي بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في مجال المرونة، وفي ضوء متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة نجد أن الفروق بين المجموعتين جاءت لصالح المجموعة التجريبية، كما هو في جدول رقم (26).

جدول رقم (26)

متوسطات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي للإبداع الحركي/ مجال المرونة

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	26	35.96	6.403
الضابطة	25	28.48	7.125
المجموع	51	32.29	7.690

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في جدول رقم (26) نجد أن الدلالة لصالح المجموعة التجريبية التي أُستخدم معها البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية حل المشكلات وهي ذات متوسط أكبر من متوسط المجموعة الضابطة التي استخدمت المنهج القائم على طريقة التدريس المعتادة. وهذا يعني أن البرنامج التعليمي في تعليم بعض مهارات الجمباز القائم على إستراتيجية حل المشكلات ذو تأثير هام في قدرة الطالبات في مجال المرونة إذا ما قورنت بالمنهج القائم على الطريقة المعتادة في التدريس.

كما عُولجت البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التبـــاين المصاحب(ANCOVA) لدرجات الطالبات على القياس البعدي للإبداع الحركي/ مجال الطلاقة عند مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، والجدول رقم (27) يوضح نتائج التحليل.

جدول رقم (27)
قيمة ف ودلالتها الإحصائية في التطبيق البعدي للإبداع الحركي/ مجال الطلاقة للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية
المتغير المصاحب	26.923	1	26.923	.366	.548
المجموعة	35.879	1	35.879	.488	.488
الخطأ	3527.538	49	73.490		
المجموع	3590.340	51			

من الجدول رقم (27) يتضح أن قيمة (ف) تساوي (.488)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05≥α) في التطبيق البعدي للإبداع الحركي/ مجال الطلاقة.

وهذا يقود إلى الإجابة عن جزء من سؤال الدراسة، ويشير إلى عدم وجود فروق دالة في التطبيق البعدي بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في مجال الطلاقة.

كما عولجت البيانات إحصائياً أيضًا باستخدام تحليل التبـــاين المصاحب(ANCOVA) لدرجات الطالبات على القياس البعدي للإبداع الحركي/ مجال الأصالة عند مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، والجدول رقم (28) يوضح نتائج التحليل.

جدول رقم (28)

قيمة ف ودلالتها الإحصائية في التطبيق البعدي للإبداع الحركي/ مجال الأصالة

للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية
المتغير المصاحب	4.902	1	4.902	.142	.708
المجموعة	1155.900	1	1155.900	33.403	.000
الخطأ	1661.038	49	34.605		
المجموع	2821.840	51			

من الجدول رقم (28) يتضح أن قيمة (ف) تساوي (33.403)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05≥α) في التطبيق البعدي للإبداع الحركي/ مجال الأصالة، وهذا يقود إلى الإجابة عن جزء من سؤال الدراسة، ويؤكد وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل البعدي بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في مجال الأصالة، وفي ضوء متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة نجد أن الفروق بين المجموعتين جاءت لصالح المجموعة التجريبية، كما هو في جدول رقم (29).

جدول رقم(29)

متوسطات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي للإبداع الحركي/ مجال الأصالة

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	26	39.50	4.982
الضابطة	25	29.68	6.600
المجموع	51	34.69	7.609

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في جدول رقم (29) نجد أن الدلالة لصالح المجموعة التجريبية التي اُستخدم معها البرنامج المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات وهي ذات متوسط أكبر من متوسط المجموعة الضابطة التي استخدمت المنهج القائم بطريقة التدريس المعتادة. وهذا يعني أن البرنامج المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات ذو تأثير كبير على قدرة الطالبات في مجال الأصالة إذا ما قورنت بالطريقة المعتادة.

كما عُولجت البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التبـــاين المصاحب (ANCOVA) لدرجات الطالبات على القياس البعدي للإبداع الحركي/ مجال حل المشكلات عند مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، والجدول رقم (30) يوضح نتائج التحليل.

جدول رقم (30)

قيمة ف ودلالتها الإحصائية في التطبيق البعدي للإبداع الحركي/ مجال حل المشكلات للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية
المتغير المصاحب	2.463	1	2.463	.055	.816
المجموعة	845.013	1	845.013	18.730	.000
الخطأ	2165.576	49	45.116		
المجموع	3013.052	51			

من الجدول رقم (30) يتضح أن قيمة (ف) تساوي (18.730)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05≥α) في التطبيق البعدي للإبداع الحركي/ مجال حل المشكلات. وهذا يقود إلى الإجابة عن جزء من سؤال الدراسة، ويؤكد وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل البعدي بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في مجال حل المشكلات، وفي ضوء متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة نجد أن الفروق بين المجموعتين جاءت لصالح المجموعة التجريبية، كما هو في جدول رقم (31).

جدول رقم(31)

يوضح متوسطات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي مجال حل المشكلات

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	26	38.19	6.741
الضابطة	25	29.80	6.557
المجموع	51	34.08	7.830

البيانات في جدول (31) تشير إلى أن الدلالة لصالح المجموعة التجريبية التي أُستخدم معها و البرنامج المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات هي ذات متوسط أكبر من متوسط المجموعة الضابطة التي استخدم معها المنهج القائم على طريقة التدريس المعتادة. وهذا يعني أن البرنامج المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات كان ذو تأثير ايجابي دال على قدرة الطالبات في مجال حل المشكلات إذا ما قورنت بالطريقة المعتادة.

كما عُولجت البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التبـــاين المصاحب (ANCOVA) لدرجات الطالبات على القياس البعدي للإبداع الحركي عند مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، والجدول رقم (32) يوضح نتائج التحليل.

جدول رقم (32)

قيمة ف ودلالتها الإحصائية في التطبيق البعدي لمقياس الإبداع الحركي لدرجات المجموعتين الضابطة والتجريبية

المصدر	**مجموع المربعات**	**درجة الحرية**	**متوسط المربعات**	**قيمة (ف)**	**مستوى الدلالة الإحصائية**
المتغير المصاحب	229.802	1	229.802	.456	.503
المجموعة	8987.673	1	8987.673	17.836	.000
الخطأ	24187.812	49	503.913		
المجموع	33405.287	51			

من الجدول رقم (32) يتضح أن قيمة (ف) النسبية تساوي (17.836)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05≥α) في التطبيق البعدي للإبداع الحركي.

وهذا يقود إلى الإجابة عن جزء من سؤال الدراسة، ويؤكد وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل البعدي بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في الإبداع الحركي، وفي ضوء مقارنة متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة نجد أن الفروق بين المجموعتين جاءت لصالح المجموعة التجريبية، كما هو في جدول رقم (33).

جدول رقم (33)

متوسطات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي للإبداع الحركي

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	26	150.12	23.805
الضابطة	25	122.96	20.667
المجموع	51	136.80	26.006

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في جدول رقم (34) نجد أن الدلالة لصالح المجموعة التجريبية التي أستخدمت البرنامج التعليمي المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات وهي ذات متوسط أكبر من متوسط المجموعة الضابطة التي أستخدم معها المنهج القائم بطريقة التدريس المعتادة. وهذا يعني أن طريقة التدريس المحوسب ذات تأثير موجب دال على قدرة الطالبات في الإبداع الحركي إذا ما قورنت بالطريقة المعتادة.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05≥α) تعزى لاستخدام البرنامج التعليمي المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات على تحسين مستوى الأداء المهاري في مهارات الجمباز (الدحرجة الأمامية المكورة، الدحرجة الخلفية المكورة، الدحرجة الأمامية فتحا، الدحرجة الخلفية فتحا، الدحرجة المفرودة، الميزان الأمامي، الوقوف على الذراعين، العجلة البشرية) لدى الطالبات في البحرين ؟

من الجدول (34) يتضح أن قيمة "ف" المحسوبة غير دالة إحصائياً، ومن ثم هناك تجانس بين المجموعتين وفي هذه الحالة يمكن استخدام اختبار "ت" لفروق المتوسطات لعينتين متجانستين عند مستوى دلالة (0.05≥α) .

وللتحقق من وجود تحسن في أداء المجموعة التجريبية على مستوى الأداء المهاري تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة التحصيلية في الأداء المهاري، ويوضح الجدول(34) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتحقق من دلالة الفروق باستخدام الاختبار التائي (ت).

الجدول (34)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت)لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مستوى الأداء المهاري

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	قيمة مربع ايتا	مقدار حجم التأثير
التجريبية	26	35.77	3.724	49	5.582	.000	.389	كبير
الضابطة	25	29.04	4.835					

دالة إحصائيًا عند (0.05≥α)

يتضّح من خلال الجدول(34) أنّ المتوسّط الحسابي لاستجابات طالبات المجموعة التجريبية هو(35.77) بينما جاء المتوسّط الحسابي لاستجابات طالبات المجموعة الضابطة (29.04)، ولمعرفة ما إذا كانت تلك الفروق ذات دلالة إحصائية بالنظر إلى قيم (ت)، ووجد أنّه توجد فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05≥α) بين استجابات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ت=5.582)، كذلك يتضح من نتائج الجدول أن قيمة مربع إيتا تساوي (389.)، وهي أكبر من القيمة المعيارية التي تساوي (14)؛ ويدل ذلك على وجود حجم تأثير كبير للبرنامج المحوسب على مستوى الأداء المهاري للطالبات. ومن الجدير بالذكر أن مربع ايتا يهدف إلى إيجاد قوة العلاقة، ويستخدم في حالة وجود فروق دالة إحصائياً وفق المعادلة(عبد المجيد، 2000):

مربع ايتا= ت^{2}/ت^{2}+ درجات الحرية

ويوضح الجدول التالي المستويات المعيارية لمربع ايتا

ويوضح الجدول التالي المستويات المعيارية لمربع ايتا

الجدول رقم (35)

المستويات المعيارية لمربع ايتا

كبير	متوسط	صغير
0.14	0.06	0.01

وبشكل تفصيلي وفقا للمهارة المختبرة (مهارة الميزان الأمامي، الدحرجة الأمامية المكورة، دحرجة الخلفية المكورة، الدحرجة الأمامية فتحاً، العجلة البشرية، الدحرجة الخلفية فتحا، الدحرجة الجانبية المفرودة، مهارة الوقوف على الذراعين) لدى أفراد عينة الدراسة والذين استخدم معهن المنهاج التعليمي المحوسب باستخدام استراتيجية حل المشكلات، فقد تم استخدام اختبار "ت" لفروق المتوسطات لعينتين متجانستين عند مستوى دلالة (0.05≥α)، كما تم حساب الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة التحصيلية في الأداء المهاري، من خلال اختبار الأداء المهاري لمعرفة اتجاه الفروق في كل مهارة على حدة، ويوضح الجدول(36) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي (ت) لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في كل مهارة على حدة.

الجدول (36)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت)لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة للمهارات المختبرة

المهارة	المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارة الميزان الأمامي	التجريبية	26	4.50	4.50	49	4.018	.000
	الضابطة	25	3.72	3.72			
الدحرجة الأمامية المكورة	التجريبية	26	4.58	4.58	49	3.953	.000
	الضابطة	25	3.84	3.84			
دحرجة الخلفية المكورة	التجريبية	26	4.50	4.50	49	4.730	.000
	الضابطة	25	3.56	3.56			
الدحرجة الأمامية فتحاً	التجريبية	26	4.31	4.31	49	3.550	.001
	الضابطة	25	3.56	3.56			
العجلة البشرية	التجريبية	26	4.54	4.54	49	5.552	.000
	الضابطة	25	3.48	3.48			
الدحرجة الخلفية (فتحا)المنحنية	التجريبية	26	4.46	4.46	49	3.325	.002
	الضابطة	25	3.84	3.84			
الدحرجة الجانبية المفرودة	التجريبية	26	4.54	4.54	49	3.587	.001
	الضابطة	25	3.80	3.80			
مهارة الوقوف على اليدين	التجريبية	26	4.31	4.31	49	5.403	.000
	الضابطة	25	3.12	3.12			

دالة إحصائيًا عند ($0.05\geq\alpha$)

تظهر البيانات الواردة بالجدول (36) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) بدلالة قيمة (ت) ومستوى الدلالة المرافقة لها في مستوى أداء الطالبات اللواتي خضعن للبرنامج المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية يظهر أن متوسط الأداء لجميع المهارات في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية يفوق المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة والتي استخدمت المنهج القائم على الطريقة الاعتيادية بالتدريس، وذلك على مستوى كل مهارة من المهارات والمتمثلة بـــ (مهارة الميزان الأمامي، الدحرجة الأمامية المكورة، دحرجة الخلفية المكورة، الدحرجة الأمامية فتحاً، العجلة البشرية، الدحرجة الخلفية فتحا، الدحرجة الجانبية المفرودة، مهارة الوقوف على الذراعين) وهذا يدل على فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في رفع مستوى الأداء المهاري .

مناقشة النتائج

السؤال الأول

هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)لاستخدام المنهاج التعليمي المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات على تحسين مستوى التفكير التأملي لدى الطالبات في البحرين؟

أظهرت نتائج السؤال الأول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار التفكير التأملي (التأمل بالحدث، التأمل أثناء الحدث، التأمل بعد الحدث) في القياس البعدي بين أفراد المجموعة التجريبية و الضابطة تعزى لمتغير المنهاج التعليمي المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات مقارنة بالمجموعة الضابطة التي استخدمت المنهج القائم على استخدام الطريقة الاعتيادية بالتدريس.

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية نجد أن النتائج جاءت ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت المنهاج التعليمي المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات وهي ذات متوسط أكبر من متوسط المجموعة الضابطة التي اُستخدم معها المنهج بطريقة التدريس المعتادة، في الثلاث مراحل (التأمل في الحدث، التأمل أثناء الحدث، التأمل بعد الحدث) وهذا يعني أن المنهاج المحوسب المستخدم في تعليم بعض مهارات الجمباز والقائم على إستراتيجية حل المشكلات كان ذا تأثير ايجابي ودال إحصائياً على قدرة الطالبات على التفكير التأملي إذا ما قورنت بالمجموعة الضابطة.

كما أشارت النتائج إلى أثر متغير المنهج التعليمي المحوسب المقترح القائم على إستراتيجية حل المشكلات والذي ساعد الطالبات من خلال محتوياته التي تشمل مقاطع الفيديو لكل مهارة، تحليل حركي بالصور، تجزئة المهارة إلى صور متسلسلة لتوضيح مراحل المهارة من البداية إلى النهاية، بالإضافة إلى النقاط الفنية للمهارات، كما وضح المنهاج شرح الخطوات التعليمية لكل مهارة والتي تساعد في تعلم المهارات بشكل أفضل، كما أن المنهاج المحوسب يحتوي على وجود تمرين قصير الوارد بملحق(6) يتضمن مجموعة أسئلة تعمل على تنمية التفكير التأملي الذي تجيب عنه الطالبة بعد تعلم كل مهارة من مهارات الجمباز قبل الانتقال إلى المهارة الجديدة وهذا بدوره عمل على تعزيز عمليات التفكير، مما جعل الطالبة تعمل على تحسين الإجابة في كل مرة كانت تجيب عن الأسئلة الواردة فيه، وقد ساعد استخدام المنهاج

المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات الطالبات على تحسين عمليات التفكير التأملي للمجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة (الطريق الاعتيادية)، من خلال تعزيز قدرة الطالبات على تحديد المشكلة التي تواجهها من نقاط ضعف وتوضيح نقاط القوة التي تتميز بها، فقد فتح المنهج المحوسب الاطلاع على المهارة التي طبقتها الطالبات بالمدرسة بإستراتيجية حل المشكلات، ومن ثم جاءت المعلومات المتوفرة بالمنهج المحوسب مؤكدة عليها كتغذية راجعة عكسية، بالإضافة إلى الأسئلة المطروحة بالتمرين التأملي والتي ساعدت الطالبات على التأمل والتدقيق في مراحل المهارة والبحث عن حلول لأي مشكلة تم مواجهتها متفقة بذلك إستراتيجية حل المشكلات في أثارة عمليات التفكير والتي تعطي الطالبة مسؤولية ذاتية التعلم مما يدفعها إلى عدم التسرع في التعامل مع المهارات الجديدة، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات التي استخدمت التقنيات التكنولوجية الحاسوب كمتغير مستقل تم بحث أثره في التدريس،حيث أشار كل من المصري والأقرع(2013)، (Aspasia& others, 2011)، البلوي وحمدي (2010)، إبراهيم (2006)، عبد ربه(2006)، المجالي والصعوب(2006)، متولي وأمين (2005)، الحايك (2004)، (Gardaner Dawed, 2003) صلاح الدين (2001)، عبد الرزاق (2001)، (Parker, 1999)، والتي تشير إلى فاعلية الوسائل التعليمية والتكنولوجية الحديثة في تحسين عملية التفكير عند تطبيق المهارات وتحسين الأداء المهاري للطلبة.

وقد كان للمنهج التعليمي المحوسب واستخدام شبكات الاتصال المعلوماتية وعدم إلزام الطالب بالتعليم بمكان محدد دافع لتعزيز عمليات التفكير، فتوفير عامل الزمن دفع الطالبات للتأني وأخذ الوقت الكافي وتكرار مشاهدة المهارة والتحليل الحركي لها وربطها مع الخطوات الفنية والتعليمية، وهذا ما زاد من الثقة بالنفس لدى الطالبات للعمل بجدية لإثبات الذات وزيادة التنافس فيما بينهن، وهذا يتفق مع دراسة كل من (Lewin, Mavers, Smoekh,2003) ودراسة(Parker, 1999)، التي أشارت إلى فاعلية التعليم عند تطبيقه خارج البيئة المدرسية.

كما أن المنهج المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات ساعد الطالبات على تنمية مهارات التفكير التأملي، نظرا للتشابه الواضح في مراحل البحث عن حل المشكلات ومراحل التفكير التأملي التي تعمل على تطوير العمليات العقلية وتنمية الأفكار من خلال الإحساس بالمشكلة وتحديدها ووضع الفروض الذي يجعل من المتعلم باحثا معتمدا على نفسه، كما أن التأني في التعامل معها يعطي الطالب المجال للتفكير واتخاذ القرارات المناسبة وهذا يعكس ذاتية المتعلم واستقلال أفكاره، لكنه في الوقت نفسه يعمل على تشجيع الحوار والنقاش مع زملائه، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من الحايك وخصاونة(2013)، البياتي(2012)،

السعودي وآخرون (2007)، الحايك (2004)، شرف (2002)، أحمد (1999)، و(Cleland, 1994) التي أشارت إلى فاعلية إستراتيجية حل المشكلات في التدريس في تعزيز عمليات التفكير المختلفة.

كما أن لطبيعة التمرين التأملي القصير الموجود بالمنهج المحوسب من خلال الأسئلة التي كان يطرحها على الطالبات من حيث امتلاكها رؤيا سابقة عن المهارة، ودرجة رضاها عن أدائها للمهارة، وما هي الأمور التي حالت دون تعلمها وكيف يمكن تحسينها؟ ومن الأسئلة الأخرى ما تعلمته الطالبة من نقاط القوة والضعف لديها، وكيف يمكن استغلالها لكي تتعامل معها مستقبلا؟ هذه الأسئلة كان لها أثر في تدريب مستوى الطالبة وتطويره في كيفية التعامل مع المواقف ومواجهة المشكلات واختيار أفضل البدائل، واتفقت الدراسة باستخدامها مهارات التفكير التأملي مع نتائج بعض الدراسات التي استخدمت برامج تدريبية مصممة لتطوير التفكير التأملي، وخرجت بنتائج إيجابية كبيرة على اكتساب المهارات الحركية ومعالجة المعلومات الفكرية واستخدام عمليات التفكير لتعديل النشاط الإدراكي وتحويله إلى تأملي قبل تنفيذه حركيا ومن هذه الدراسات، دراسة كل من: فرانسيس وآخرون (Francis, et al.,1999) ، زيتمير(1996 Zitomer,)، وأديم (Adeyem, 1992).

كما قام بعض الباحثين بتصميم برامج تعليمية تم اقتراحها ودراسة أثرها على تطوير مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة ومنها دراسة كل من عساسلة وبشارة(2012)، عبد الحق(2007)، خريسات (2005)، وبركات (2005)، والتي اتفقت جميعها مع نتائج هذه الدراسة في إيجابية هذه البرامج في تطوير مستوى التفكير التأملي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05≥α) لاستخدام المنهاج التعليمي المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات على تحسين مستوى الإبداع الحركي في الجمباز لدى الطالبات في البحرين؟

أظهرت نتائج السؤال الأول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05≥α) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار مستويات الإبداع الحركي(الطلاقة، الأصالة، المرونة، حل المشكلات) في القياس البعدي بين أفراد المجموعة التجريبية و الضابطة تعزى لمتغير المنهاج التعليمي المحوسب القائم على

إستراتيجية حل المشكلات مقارنة بالمجموعة الضابطة التي استخدمت المنهج القائم على استخدام الطريقة الاعتيادية بالتدريس.

فالمنهاج التعليمي المحوسب والقائم على إستراتيجية حل المشكلات، ساعد الطالبات من خلال محتوياته من الوسائل التعليمية كالفيديو التوضيحي، من خلال عرض النقاط الفنية والتعليمية وصور التحليل الحركي لمراحل المهارة كاملة، ومنح الطالبة الوقت الكافي في التأمل في المهارة وأجزائها ساعد الطالبات على اكتساب مهارات الإبداع الحركي، بالإضافة إلى تمرين التفكير التأملي الذي ساعد الطالبات على الخروج عن الروتين والطريقة الاعتيادية في التدريس والتي غيرت من التعليم بعدم تلقي للمعلومات، والابتعاد عن سيطرة المعلم وأوامره، وتحويله إلى متعلم قادر على التحليل والاعتماد على ذاتها، وأعطى مجالا للتفكير وتقديم خيارات متعددة تنمي جانب الإبداع والخيال والتفكير عندها، فوجود تمرين التفكير التأملي في المنهج المحوسب والإجابة عن أسئلته طور من عمليات التفكير عند ربطها مع محتويات المنهج والتي تقود الطالبة إلى إجابة الأسئلة بشكل يعكس الفروق الفردية بين الطالبات، وتساعد كل طالبة على إبراز ما لديها من معلومات تميزها عن غيرها وتنمي لديها الشعور بالمسؤولية، وهذا يسير بها إلى طريق الإبداع والتفوق، وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات التي تشير إلى فاعلية الوسائل التعليمية ودور التكنولوجيا في التعليم، وذاتية المتعلم في البحث خارج نطاق المدرسة إلى الوصول إلى تعليم فعال يعمل على تحسين النواحي الإبداعية المتعددة (الطلاقة، المرونة، الأصالة، حل المشكلات) والتي تظهر عند الطلبة باختلاف الفروق الفردية بينهم مع نتائج دراسة كل من المصري والأقرع (2013)، البلوي وحمدي(2010)، الحايك (2010)، عبد ربه (2006) المجالي والصعوب(2006)، متولي وأمين (2005)، الحايك (2004)، صلاح الدين (2001)، عبد الرزاق (2001)، ودراسة (Aspasia & other,2011)، جراندرداود(Gardaner Dawed, 2003) ودراسة لوين ومافير سموك (Lewin, Mavers, Smoekh,2003)، ودراسة باركر(1999) (Parker, 1999) .

وترى الباحثة انه لكون المنهاج المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات قد ساعد الطالبات على تحسن مستويات الإبداع الحركي، كونها إستراتيجية تركز على ذاتية الطالبة في الحصول على المعرفة والمعلومات، وتجعل من الطالبة محورا أساسيا في التعليم، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، لتصل مستويات مختلفة من التفكير الإبداعي، من خلال تنمية القدرة على إيجاد استجابات مبتكرة، فالإبداع الحركي بمكوناته الأساسية (الطلاقة، المرونة،

الأصالة وحل المشكلات) لا يظهر دون وجود عوامل مؤثرة في أبراز هذه المكونات، وهذا يتفق مع طبيعة إستراتيجية حل المشكلات ومراحلها المتسلسلة للوصول إلى أفضل النتائج إلى حد ما، كما أن استخدام المنهاج المحوسب القائم على إستراتيجية مناسبة ساعد على فتح أفاق متعددة أمام الطالبات في البحث والتحليل والاستنتاج، وعمل على تعزيز عمليات التفكير التي بدورها تعمل على تنمية جوانب الإبداع، وقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسات كل من الحايك وخصاونه(2013)، البياتي (2012)، السعودي وآخرون (2007)، الحايك (2004)، شرف (2002)، أحمد (1999)، و (Cleland, 1994) التي تشير إلى فاعلية إستراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات الإبداع الحركي.

ومن الاتجاهات التي تحفز الإبداع –كما أشار (Harris, 2004)الفضول والتحدي والمثابرة والخيال المرن، وهذه العوامل يمكن تنميتها من خلال استخدام إستراتيجية حل المشكلات ويوفر المنهاج المحوسب الخيارات المتعددة بشكل أكبر مما يعمل على اتساع نطاق المعلومات والمعارف للبحث عند الطالبات، كما أن مستويات الإبداع يمكن الوصول إليها من خلال وضع الطالبة بمواقف تعليمية تحفز العمليات العقلية العليا من التفكير مستندا إلى الأدلة والبراهين التي تعمل الطالبة على تفسيرها من خلال التحليل والوصول إلى مفاهيم متعددة تتحول إلى أفكار تتصف بالمرونة والطلاقة، وقد تصل إلى مستوى الأصالة، فتداول الأفكار ومناقشتها وتبادل الحوار واحترام الآراء والنقد المبني على أسس علمية ومحاولة إثبات الرأي نظرا لوجود الفروق الفردية بين الطالبات، كلها عوامل تساعد في الوصول إلى إحدى مستويات الإبداع الحركي، كما أن طبيعة مهارات الجمباز كلعبة فردية تدفع المتعلم بعد إتقان الأداء إلى تحفيزه إلى محاولة تطوير الأداء وصولا للإبداع الحركي، وكل هذه الخصائص لا تظهر في التعليم إلا إذا استخدمت أفضل الوسائل والاستراتيجيات وتوجيهها في المسار الصحيح لتجمع ما بين التدريب على إثارة التفكير العقلي والإبداع لرفع المستوى المهاري في الوقت نفسه، وقد تم دراسة مثل هذه العوامل من خلال العديد من الدراسات التي قامت بتصميم العديد من البرامج التي تعمل على تنمية الإبداع بمستوياته المختلفة وأثبتت أثرها الايجابي وهي تتفق مع نتائج هذه الدراسة في تحسين مستوى الإبداع الحركي ومن هذه الدراسات التي أشارت إلى ذلك دراسة فاتح (2014)، طراد(2012)، فرحان(2010)، الديوان(2007)، الحايك (2004)، الديوان (2002)، السوداني (2002)، ودراسة (Wheeler, Wait & Bromfield,2002) ودراسة (Kyung, 2000).

وترى الباحثة أن عملية الإبداع الحركي بمستوياتها المختلفة تؤدي إلى الوصول إلى أفضل أداء و يمكن تطويرها باستخدام متغيرات تبحث في استخدام أفضل الوسائل والاستراتيجيات التعليمية التي تساعد في ذلك، فقد أظهرت نتائج الدراسة تطور المستوى الإبداعي بمختلف مستوياته لدى الطالبات في المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بالمنهج التعليمي المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة القائمة على التدريس الاعتيادي، فالتدريس القائم على الطريقة الاعتيادية، محدد بدور المعلم المتمثل بإعطاء الأوامر، ويقوم الطالب بتلقي تلك الأوامر دون فتح المجال له بالبحث وإبداء الرأي، وقد يمتلك الطلبة قدرات عقلية قد تؤهلهم للإبداع،ولكن عدم توفر الظروف التعليمية وافتقارها للمعطيات المساعدة لإثبات الذات لا تفسح المجال لمثل تلك المؤهلات التي تحتاج بيئة تعليمية مناسبة لتخرج إلى أرض الواقع.

وجاءت هذه النتائج مؤكدة لما ذكرته الديوان(2011) بأن الإبداع في النظريات السيكولوجية الحديثة- كنظرية التعلم- هي شكل من أشكال السلوك التي يمكن تعلمها واكتسابها من خلال العديد من العوامل التي تنمي أو تعيق تطور هذه القدرات الإبداعية، ومنها: الأسرة والمدرسة والتي لها الدور الأكبر في تنمية الإبداع إذا كان هناك استعدادات فطرية تنمو وتنشط بمقدار ما يهيئه المجتمع والأسرة والمدرسة للمتعلم من فرص في إشباع احتياجاته المختلفة.

كما أكد ديفيس (Davis, 2003)أهمية متابعة الخصائص اللازمة للعملية الإبداعية وما يقابلها من سلوكيات ينبغي إشباعها ومراعاتها عند التعامل مع الطلبة، ومتابعتها في مراحل النمو المختلفة سواء أكان داخل الأسرة أم عند التحاق الفرد بالمدرسة.

وكما يتفق ذلك مع ما ذكره الحايك وخصاونه (2013) أنه لا بد من التركيز على استغلال جميع طاقات المتعلمين واستثمار طاقاتهم والاهتمام بها للوصول إلى الإبداع كأحد متطلبات النجاح بحيث نخرج عن مسار التعليم الذي يتمحور في التذكروالفهم والاستيعاب والخروج إلى أبعاد واسعة للحصول على نتائج إبداعية ومحققة للهدف، تطبق من خلال التعليم الفعال الذي يكون للمعلم و المتعلم دور في إثارة المشكلة ومناقشتها والاتفاق عليها للوصول إلى إجابات مقنعة تقوم على الفهم المشترك ومرتبطة بالتعزيز، وتشجيع الأفكار الحسنة وطرح الأسئلة التي تتصف بالتشويق.

وقد جاءت نتائج الدراسة متوافقة مع توصيات المؤتمر الثاني للموهبة والإبداع عام (2002) الذي عقد في العاصمة الأردنية عمان، ومن أبرز توصياته إعادة النظر في المناهج

الدراسية وتطويرها، وتطبيق أفضل أساليب التدريس بحيث يكون الإبداع والمبدعون من أحد أهدافها الرئيسة (عبد النور، 2005).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) لاستخدام المنهاج التعليمي المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات على تحسين مستوى الأداء المهاري في مهارات الجمباز (الدحرجة الأمامية المكورة، الدحرجة الخلفية المكورة، الدحرجة الأمامية فتحا، الدحرجة الخلفية فتحا، الدحرجة المفرودة، الميزان الأمامي، الوقوف على الذراعين، العجلة البشرية) لدى الطالبات في البحرين ؟

أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت المنهاج المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات في تدريس مهارات الجمباز في تحسين مستوى الأداء المهاري مقارنة بالمجموعة الضابطة التي استخدمت التدريس القائم على الطريقة الاعتيادية .

وقد جاءت النتائج لتعكس التطور الملحوظ للمجموعتين الضابطة والتجريبية في جميع مهارات الحركات الأرضية التي تمت دراستها وهي (مهارة الدحرجة الأمامية المكورة، مهارة الدحرجة الخلفية المكورة، الدحرجة الأمامية فتحا، الدحرجة الخلفية فتحا، الدحرجة المفرودة، الميزان الأمامي، الوقوف على اليدين، العجلة البشرية) ومن خلال مقارنة القياسين القبلي والبعدي أسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية في مستوى الأداء المهاري مقارنة بالمجموعة الضابطة في جميع مهارات الحركات الأرضية.

وتدل هذه النتائج على نجاح المنهاج التعليمي المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات، وترى الباحثة ان استخدام الحاسوب يعد من الوسائل التعليمية التي تساعد في تحسين التعليم وتطويره، وتصميم منهاج محوسب لتدريس المهارات الحركية في التربية الرياضية له العديد من المزايا، ومن المعروف أن إتقان الحركات الرياضية تحتاج إلى دقة عالية في الأداء، وإيصال المعلومات والتطبيق الصحيح للمهارة، والمنهج المحوسب له دور في التعليم الدقيق فهو يحتوي على عرض المهارة كفيديو تعليمي، يمكن التحكم في تسريع وإبطاء الأداء عند مشاهدة المهارات الحركية، كما يحتوي على تحليل حركي للمهارات، بمعنى أن المتعلم يستطيع مشاهدة المهارة الحركية متسلسلة بأجزاء من الثانية وهذا يساعد المتعلم على معرفة الزوايا وشكل الحركة في كل مرحلة، فالمنهاج المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات وضع العديد

من الأسئلة في تمرين التفكير التأملي الذي يعمل على إثارة تفكير المتعلم من خلال طرح أسئلة تضع الطالب في مجال البحث والاستكشاف للتوصل إلى حلول للأسئلة المطروحة عليه، ومنها ما يتعلق بنقاط القوة والضعف عند المتعلم وإثارة تفكيره بكيفية تعزيز نقاط القوة والتغلب على جوانب الضعف، كما أن وجود الخطوات الفنية والتعليمية بحيث يمكن الرجوع إليها كلما احتاج المتعلم ذلك، كل هذه العوامل ستنعكس إيجابيا على تشجيع المتعلم على التعلم الذاتي وخلق عنصر التشويق والاهتمام بتصحيح الأخطاء، والمراجعة مع الزملاء والمعلم لها كل الشأن في خلق جو تعليمي نشط يكون ذا آثار إيجابية في التعليم، وتشجع الطلبة الاهتمام بأفكارهم للوصول لأفضل مستوى مهاري، وقد اتفقت العديد من الدراسات في فاعلية المنهج المحوسب مع نتائج الدراسة والتي أشارت إلى تحسين الأداء في مستوى المهارات الحركية، ومنها دراسة المصري والأقرع (2013)، البلوي وحمدي(2010) عبد الحق(2007)، عبد ربه(2006) المجالي والصعوب (2006)، إبراهيم(2006)، متولي وأمين (2005 خريسات (2005)، الحايك (2004)، صلاح الدين (2001) عبد الرزاق(2001)، (Gardaner Dawed, 2003). (Francis, et all, 1999)،(Wheeler, Wait & Bromfield,2002) ، (Ademe, 1992)، والتي أشارت جميعها إلى فاعلية الوسائل التعليمية باستخدام البرنامج المحوسب في تحسين الأداء الحركي للمهارات الرياضية المختلفة ومنها مهارات الجمباز.

وتعد رياضة الجمباز من الألعاب الفردية التي تحتاج إلى العديد من المهارات البدنية والعقلية التي تعطي فرصة للمتعلمين بإظهار المهارات الحركية بمختلف مستويات الأفراد، فطبيعة مهارات الجمباز تحتاج إلى التأني والتأمل والتفكير بحذر قبل الأداء حتى يتمكن المتعلم من الوصول إلى مرحلة الإتقان، كما أن الصعوبة في أداء مختلف المهارات يتطلب عمليات من التفكير حتى يتمكن المتعلمون من الارتقاء بمستوى الأداء الفني، ومع أن مهارات الحركات الأرضية من أسهل المهارات الحركية في الجمباز، إلا أنها تتطلب معرفة وإدراكا دقيقا بالجزء المراد تحريكه؟ وما هو مقدار القوة التي يجب بذلها وفي أي اتجاه؟ وكيفيه انسياب الحركة وشدتها، وما هو الجزء الذي يجب تحريكه أو الارتكاز عليه؟ لذا فإن الأداء المهاري لهذه الحركات المختلفة تنظمه وترتبه مجموعة من العمليات العقلية المرتبطة بالتفكير والذي يرتبط بشكل كبير بالقدرات البدنية، وهذا يعني أنه لا بد من استخدام إستراتيجيات تدريسية متناسبة ومتمشية مع طبيعة متطلبات هذه الرياضة، لذا يجب أن يمتلك الطالب القدرة على تحديد اتجاهه من خلال التحليل والربط وحل المشكلات، فالاستراتيجيات المناسبة في التدريس تلعب دورا مساعدا في إثارة التفكير بمختلف أنواعه لتحسين الأداء، وهذا ما أظهرته نتائج استخدام

إستراتيجية حل المشكلات والتي ساعدت المتعلمات على الفهم الجيد للمهارة، وتحليل وربط للمعلومات السابقة وتجريبها عملياً لحل المشكلة الحركية من خلال التدريب المستمر، وتكرار المحاولات التي توفر بالمدة الزمنية التي كانت أطول مع المجموعة التجريبية، كل ذلك يؤدي إلى تحسن في مستوى الأداء المهاري، بالإضافة إلى أن وجود الرقابة والإشراف من قبل المعلم على أداء المتعلمين ومناقشة آرائهم جعلت من المتعلم فردا معتمدا على ذاته تحت تأثير عنصر المتعة والتشويق وإثارة اهتمام الطالبات،وساعد أيضا في ظهور الأداء الأفضل عند تطبيق المهارات المختلفة، وهذا ما أكدته الدراسات التي بحثت تطوير مستوى الأداء المهاري باستخدام إستراتيجية حل المشكلات والتي جاءت نتائجها متفقة مع نتائج هذه الدراسة كما ورد في دراسة كل من الحايك وخصاونة(2013)، البياتي(2012 السعودي وآخرون (2007)، الحايك (2004)، شرف(2002)، منير(1987)، احمد (1990)، (Cleland, 1994) و التي أشارت جميعها إلى فاعلية إستراتيجية حل المشكلات في تطوير الأداء المهاري في مهارات الألعاب الرياضية .

وترى الباحثة أن مهارات التربية الرياضية وخاصة مهارات الجمباز تحتاج إلى الإعداد العقلي والنفسي والاستعداد لمواجهة المشكلات والبحث عن حلول لها، وهذه العمليات تحتاج إلى استثارة تفكير الطالب من خلال استخدام استراتيجيات مناسبة في التدريس، واستخدام اختبارات التفكير المتعددة، بالإضافة إلى إدخال الوسائل التعليمية بكل ما يحتويه التقدم التكنولوجي لإثراء العملية التدريسية، وتحسين الأداء المهاري في مختلف الألعاب الرياضية، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات المتداولة في نتائجها والتي ارتبطت نتائجها مع الأهداف التي تسعى إليها المؤتمرات التربوية التي تعقد باستمرار،والتي تسعى إلى تطوير العملية التعليمية، لذلك لا بد من الاهتمام بطالبات اليوم وهن معلمات المستقبل من خلال استخدام أفضل استراتيجيات التدريس وتطوير عناصر التدريس كافة في لجميع الفئات التعليمية.

كما لا بد من التركيز على مضمون المناهج التي تلعب دوراً بارزاً في إعداد الفرد وتنميته باعتبارها الوسيلة الفعالة التي تترجم حاجات المجتمع وفلسفته وإتباع سياسات تعليمية متعددة تقوم بتطبيقها على أرض الواقع وتنمية قدرات الأفراد إذا ما بات الاهتمام بتطويرها أمراً جدياً للنهوض بالعملية التعليمية إلى أفضل مستوى،وهذا يتفق مع ما أشار إليه الذيابات (2007).

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات

الاستنتاجات:

وفي ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها و المعالجات الإحصائية وتحليل النتائج، توصلت الباحثة إلى الاستنتاجات التالية:

1- ساعد المنهج التعليمي المحوسب في الجمباز القائم على إستراتيجية حل المشكلات في تحسين مستوى مهارات التفكير التأملي، ومستوى مهارات الإبداع الحركي والأداء المهاري لدى الطالبات بالبحرين وظهر ذلك من خلال مقارنة القياسات القبلية والبعدية بين المجموعتين.

2- حققت الدراسة الهدف الايجابي من تصميم منهاج تعليمي محوسب في الجمباز قائم على إستراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارات التفكير التأملي والإبداع الحركي والأداء المهاري لدى الطالبات في البحرين.

3- كان لاستخدام المنهج التعليمي المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات اثر واضح في تحسين مستوى مهارات التفكير التأملي، و مستوى مهارات الإبداع الحركي والأداء المهاري عند مقارنته بطريقة التدريس الاعتيادية في القياسات البعدية لدى الطالبات بالبحرين.

4- جاءت نتائج الدراسة مؤكدة لنتائج الدراسات السابقة التي تؤكد فاعلية المناهج المحوسبة والوسائل التكنولوجية، واستخدام إستراتيجية تدريس حل المشكلات في تحسين مهارات التفكير التأملي والإبداع الحركي ومستوى الأداء المهاري.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من استنتاجات توصي الباحثة بما يلي:

1- استخدام المنهاج التعليمي المحوسب المقترح والقائم على استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تدريس مساقات الجمباز.

2- استخدام اختبارات التفكير التأملي في مختلف المساقات(النظرية والعملية) لتطوير وتنمية المهارات العقلية على مختلف الألعاب الرياضية.

3- استخدام الاختبارات الإبداعية وتصميم برامج تساعد على تنمية القدرات الإبداعية على مختلف الألعاب الرياضية.

4- عقد ورشات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على استخدام أفضل استراتيجيات التدريس وتوضيح دورها في تطوير العملية التعليمية.

5- إجراء دراسات مشابهة لموضوع الدراسة وتطبيقها على مختلف الألعاب الرياضية.

6- العمل على حوسبة المناهج التدريسية من قبل المتخصصين نظرا لدورها الفعال في تنمية مهارات التفكير والإبداع ورفع المستوى المهاري في الالعاب والفعاليات الرياضية المختلفة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

إبراهيم، دينا.(2006). **تأثير برنامج باستخدام الحاسب الآلي لتحسين أداء مهارة القفز فتحاً على الحصان في وحدة درس التربية البدنية لتلميذات الحلقة الثانية بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، البحرين، البحرين.

أبو النجا،عز الدين.(2000). **الاتجاهات الحديثة في طرق تدريس التربية الرياضية**، القاهرة، دار الفكر العربي.

احمد، زكية ابراهيم.(1990). فاعلية التدريس بأسلوب الشرح والعرض وأسلوب حل المشكلات على تحسين بعض القدرات الادراكية الحركية لتلميذات المرحلة الابتدائية، **المؤتمر العلمي الاول**، المجلد الأول، جامعة الزقازيق، القاهرة.

الاخضر، فائزة والخزرجي، حمدي.(2013).تقييم فاعلية برامج كلية التربية البدنية من خلال مساهمة التكنولوجيا الحديثة والمبتكرة، **أبحاث المؤتمر العلمي الخامس للإبداع الرياضي**، عمان الأردن.

بركات، زياد.(2005). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين، **مجلة جامعة القدس**، المجلد (4) ،العدد6.

برهم، عبد المنعم.(1995). **موسوعة الجمباز العصرية**، ط1، الأردن، دار الفكر.

البلوي وحمدي، خليل و نرجس.(2010). أثر برنامج متعدد الوسائط لتدريس مهارات الألعاب الرياضية الجماعية في مستوى الأداء المهاري والتحصيل المعرفي واتجاهات طلبة الصف الثامن الأساسي نحوه، **دراسات العلوم التربوية**، المجلد (36) العدد (2).

بني احمد،عودة.(2005).**انموذج مقترح لتطوير منهاج التربية الاسلامية في ضوء المعايير العالمية وقياس أثره في تنمية التفكير التاملي لدى طلبة المرحلة الاساسية في الاردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

البياتي، وسام.(2012). **تأثير استخدام حل المشكلات لذوي المجال (التاملي مقابل الاندفاعي) في تطوير بعض القدرات العقلية والنواحي الخطيطية للطلاب بكرة القدم**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بابل، بغداد، العراق.

جروان، فتحي.(2002). **الإبداع**، ط1، الأردن، دار الفكر.

الحايك،صادق وخصاونة، غادة.(2013). أثر برنامج تعليمي قائم على الاقتصاد المعرفي لتطوير منهاج الجمباز، **المؤتمر العلمي الخامس للإبداع الرياضي**، المجلد الأول، عمان، الأردن.

الحايك، صادق وقوابعة، توفيق.(**2013**).أثر برنامج تعليمي مقترح لبعض مهارات الجمباز باستخدام التعلم التعاوني (المجموعات الصغيرة) على مستوى التفكير الابتكاري لدي تلاميذ المرحلة الأساسية، **المؤتمر العلمي الخامس للإبداع الرياضي**، المجلد الأول، عمان، الأردن.

الحايك، صادق والشمايلة، سمروالعضايلة،عاهد.(2014). مدى مواكبة منهاج الجمباز في الجامعات الاردنية لمهارات التفكير الابداعي من وجهة نظر الطلبة، **مجلة عصر الدولية للبحوث الرياضية المتقدمة**، المجلد الأول، العدد

الحايك، صادق.(2004). أثر استخدام الحاسوب كوسيلة تدريس مساعدة على اتجاهات طلبة كلية الرياضة نحو الحاسوب، **دراسات التربوية العلوم 31(2).**

حبش، زينب.(2002). آفاق تربوية في التعليم والتعلم الإبداعي. مؤسسة العنقاء للتجديد والإبداع: رام الله، فلسطين. تاريخ الرجوع للموقع 2014/12/13م.

http://www. zeinab -habash.ws/education/books/Creative_thinking.htm

حبش، زينب.(2005).التفكير الإبداعي، وزارة التربية والتعليم.الاردن. تاريخ الرجوع للموقع

http://www.zeinab-habash.ws/education/books/ Creative_thinking.htm2014/12/13م

الحريري، رافدة. (2011). **الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس**، عمان، الأردن، دار المسيرة.

حسن، محمود.(2011). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية، **مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية**1، المجلد 13، العدد(1)، غزة.

حسين، فاطمة والمفتي، وبيريفان.(2002). تأثير برنامج مقترح بالنشاط الحركي في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات مرحلة الخامس الابتدائي، **مجلة التربية الرياضية**، مجلد (11)، العدد الثالث، جامعة بغداد.

حسين، محمدعبد الهادي.(2003). **تربويات المخ البشري**، الأردن، دار الفكر.

الحكاك، وجدان.(2000). بناء اختبار القدرة على التفكير الإبداعي اللفظي لدى طلبة جامعة بغداد، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، العدد (26).

الحموري، وليد.(2013). بناء برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الاستقصاء التعاوني الموجه وبيان اثره في تحسين مهارات التفكير الابداعي ومستوى الأداء الفني لدى الطلبة الدارسين لفعالية دفع الجلة في كلية التربية الرياضية في الجامعة الاردنية، **المؤتمر العلمي الخامس للإبداع الرياضي**، المجلد الأول، عمان، الأردن.

الحمادنة، شهاب ذياب.(2004). **أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية تعلم المهمات القائمة على حل المشكلات في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في مادة التربية**

الإسلامية واتجاهاتهم نحوها، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربيـــة، عمان، الاردن.

خريسات، محمد سليمان. (2005). **أثر برنامج تدريبي على التفكير التأملي لحل المشكلات في الاستعداد للتفكير التأملي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعـــة اليرمـــوك، اربـــد، الأردن.

الخطيب، منذر.(2007). **المناهج التربوية ومناهج التربية الرياضية**، الأكاديميـــة الرياضـــية العراقية، النسخة الالكترونية، جامعة بغداد.

الخوالدة، محمود.(2007). **اثر استخدام المدخل القائم على القضايا في تنمية التفكير التأملي، ومهارات تحديد المشكلات الاجتماعية في مبحث التربية الوطنية والمدنية لدى طـــلاب الصف العاشر في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرمـــوك، اربـــد، الأردن.

دروزة، أفنان.(2000). **النظرية في التدريس وترجمتهـــا عمليـــاً**، ط1، عمـــان، الأردن، دار الشروق.

الديري، علي والحايك، صادق.(2011). **استراتيجيات تدريس التربية الرياضية المبنية علـــى المهارات الحياتية في عصر الاقتصاد المعرفي وتطبيقاتها العلميـــة**، الأردن، مركـــز الهلال.

الديوان، لمياء. (2007). اثر استخدام تأثير أساليب تدريسية مختلفة في تنمية بعض القـــدرات الإبداعية الحركية في درس التربية الرياضية، **مؤتمر جامعة بابل**، العراق.

الديوان، لمياء.(2002). تاثير منهج تعليمي مقترح لدروس التربيـــة الرياضـــية علـــى تنميـــة القدرات الابداعية لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي، **مجلة دراسات وبحوث التربيـــة الرياضية**، العدد (2)، جامعة البصرة، العراق.

الديوان، لمياء.(2011). **أثر استخدام أسلوبين تدريسيين لتنمية القـــدرات الإبداعيـــة العامـــة والحركية في درس التربية الرياضية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة البصرة، البصرة، العراق.

الذيابات، أحمد عبدالله .(2007). **دور الاقتصاد المعرفي في إعداد الموارد البشرية لمواجهـــة متطلبات التنمية المستدامة من وجهة نظر القادة التربـــويين فـــي الأردن**، أطروحـــة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الربيعي، محمود داوود.(2007). **طرائق وأساليب التدريس المعاصرة**، جدارا للكتاب الجامعي وعالم الكتب الحديث.

زوهير، الفاتح.(2014). أثر برنامج ترويحي رياضي في تنمية بعض القدرات الإبداعية لـــدى أطفال الروضة، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، العـــدد 16، جامعـــة المـــسيلة، الجزائر.

زيتون، حسن حسين.(2003). **استراتيجيات التدريس (رؤية معاصرة لطرق التعليم والـتعلم)**، ط1، القاهرة، عالم الكتاب.

زيتون، عايش.(1995). **أساليب التدريس الجامعي**، عمان، الأردن، دار الشروق.

سالم، وفيقه.(2001). **تكنولوجيا التعليم والتعلم في التربية الرياضية**، الإسكندرية، مصر، منشأة المعارف.

السامرائي، هاشم جاسم وآخرون.(2000). **طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير**، اربد، الأردن، دار الأمل للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت.(2003). **تدريس مهارات التفكير**، رام الله، دار الشروق.

السايح، محمد.(2004). **المنهج التكنولوجي وتكنولوجيا التعليم والمعلومات في التربية الرياضية**، الإسكندرية، مصر، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

سكراج، فرانسيس.(1995).**اثراء عملية التفكير التأملي**، ترجمة(عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين، مترجم). الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

السعودي، عامروالحياني، محمد ونعومي، فادية.(2007). أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي في الجمناستك الإيقاعي، المستجدات العلمية في التربية الرياضية، **المؤتمر العلمي الثاني، كلية التربية الرياضية**، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

سعيد، صابرعبد الله.(1989). **أثر برنامج تدريبي في الأساليب المعرفية (الاندفاعي – التأملي) عند الأطفال**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

السوداني،عدنان.(2002). **دراسة مقارنة لبعض القدرات الإبداعية والبدنية باستخدام منهاج تعليمي مقترح**، رسالة ماجستير منشورة، بغداد، العراق.

شحاتة، محمد إبراهيم.(1992). **دليل الجمباز الحديث**، ط2، القاهرة، دار المعارف.

شحاته، محمد.(2003). **أسس تعليم الجمباز، كلية التربية الرياضية**، ط1، جامعة الإسكندرية، القاهرة، دار الفكر العربي.

شرف، عزة جبر.(2002). **فاعلية التدريس بأسلوب الشرح والعرض وأسلوب حل المشكلات على تنمية القدرة على التفكير الابتكاري لطالبات المرحلة الابتدائية**، بحث غير منشور، جامعة حلوان، القاهرة.

الشكعة، علي.(2007). مستوى التفكير ألتأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، المجلد21، العدد (4).

شلتوت، نوال والخفاجي، ميرفت.(2002). **طرق التدريس في التربية الرياضية**، ط1، ج2، الإسكندرية، دار التدريس للتعليم والتعلم.

الشمايلة، سمر.(2013). العلاقة بين نظرية تورانس (Torrance) للابداع ومستوى الانجاز في الجمباز لدى لاعبات فرق الجمباز للفئة العمرية (10–12)، **المؤتمر العلمي الخامس للابداع الرياضي**، المجلد الأول، عمان، الأردن.

الشيخلي، عبد القادر.(2001). **تنمية التفكير الابداعي**. الاردن، وزارة الشباب.

صلاح الدين، امل.(2001). **استخدام بعض التقنيات التعليمية في درس التربية الرياضية واثرها على المستوى المهاري لتلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، القاهرة.

الصنوي، حبيب احمد.(2010). **تأثير أسلوب التربية الحركية على الابداع الحركي للاطفال من 6–9سنوات**، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، مصر.

طراد، حيدر عبد الرضا.(2012). أثر برنامج (كوستا وكاليك) في تنمية التفكير الابداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية، **مجلة علوم التربية الرياضية**، المجلد الخامس، العدد الأول.

الطراونة، مقداد.(2013). **أثر استخدام إستراتيجيات تعليمية على تطور القدرات الإبداعية والمهارية لسباحة الزحف على البطن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عبد الحق، عماد.(2007). **أثر برنامج تدريبي عقلي مصاحب للتدريب المهاري في تحسين مستوى الأداء المهاري في رياضة الجمناستك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، القدس.

عبد الحميد، شاكر.(1989). **الطفولة والإبداع**، الجزء الخامس، الكويت، مطابع الجمعية العامة لتقديم الطفولة العربية.

عبد الرزاق، نهى احمد.(2001). **تأثير استخدام تكنولوجيا التعليم على تعليم بعض المهارات الحركية بدرس التربية الرياضية للمرحلة الاعدادية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، القاهرة.

عبد ربه، السيد.(2006). **أثر استخدام الوسائط التعليمية المتعددة على أداء بعض مهارات الجمباز لتلاميذ المرحلة الإعدادية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الإسكندرية، مصر.

عبدالمجيد، أحمد. (2004). تحليل نتائج بحوث تنمية التفكير في مجال تعليم وتعلم الرياضيات في ضوء مفهوم الدلالتين الإحصائية والعملية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد 29، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، القاهرة.

عبد النور، كاظم.(2005).**تأملات في علم النفس والتفكير والإبداع**، عمان، الأردن، دار ديبوتو للطباعة.

عبود، حارث. (2007). **الحاسوب في التعليم**، الأردن، دار وائل.

عبيد، وليم، وعفانه، عزو .(2003). **التفكير والمنهاج المدرسي.** ط1، بيروت، مكتبة الفلاح للنشروالتوزيع.

العتوم، عدنان يوسف.(2004).**علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق.** عمـــان، الأردن، دار المسيرة.

العجلوني، خالد و الحمران، محمد .(2009). أثر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة المدارس الاستكشافية في الأردن. **مجلة العلـــوم التربويـــة والنفسية، جامعة البحرين،** مجلد10، العدد1.

عرفات، فضيلة.(2010).التفكير الإبداعي، مفهومه، أنواعه، خصائصه، مكوناته، مراحله والعوامل المؤثرة فيها، مركز النور للدراسات.

http://www.alnoor.se/article.asp?id=91424

تاريخ الرجوع للموقع 2014/12/22م

العساسلة وبشارة، سهيلة وموفق.(2012). أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد فـــي تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، **مجلـــة جامعـــة النجاح للأبحاث للعلوم الانسانية،**المجلد 26، العدد 7.

عصر، حسني. (2005). **التفكير مهاراته واستراتجيات تدريبية.** الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

علام، سارة.(2009). **ديناميكية تطور الحركات الأساسية المرتبطة بالجمباز وعلاقتها بالتفكير الإبداعى لدى الأطفال من 5-7سنوات،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطـــا، مصر.

علي، عادل.(2004). **أسس ونظريات الجمباز الحديث،** ط1، الإسكندرية، المكتبة المصرية.

غازي، محمد. (2006). **التوجهات الفلسفية لمناهج التربية الرياضية،** بحث منشور، جامعـــة طنطا،العدد (1).

غانم، محمود محمد.(2004). **التفكير عند الأطفال،** ط1، عمان، الأردن، دار الثقافـــة للنـــشر والتوزيع.

الفار، إبراهيم عبد الوكيل.(2000). **تربويات الحاسوب وتحديثات مطلـــع القـــرن الحـــادي والعشرين،** العين، دار الكتاب الجامعي.

القطراوي، عبد العزيز.(2010). **أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الـــصف الثـــامن الأساســـي،** الجامعـــة الإسلامية، غزة.

الكبيسي وفرحان، عبد الواحد ووعد.(2010). جودة التدريس لتنمية الإبداع في تدريس التربية الرياضية، **المؤتمر العلمي الرياضي السابع**، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المالكي، حورية.(2001). **الإنترنت في العملية التعليمية**، الدوحة، قطر، وزارة التربية والتعليم العالي.

متولي، امال وامين، مها.(2005). تأثير برنامج باستخدام تكنولوجيا الحاسوب على مستوى التحصيل المعرفي لمفهوم الحركات الرياضية ومستوياتها المختلفة لدى طلاب قسم التربية الرياضية، بحث منشور، جامعة البحرين. تم الرجوع للموقع بتاريخ 2015/1/17.

http://econf.uob.edu.bh/conf1/pdf%20files/39.pdf

المجالي، داود والصعوب، سامر.(2006). أثر برنامج تعليمي مقترح بتوظيف أنظمة الوسائط الحاسوبية المتعددة في تعليم مهارة الدورة الهوائية الخلفية المفرودة، **دراسات العلوم التربوية**.

محمد، حفني إسماعيل.(2003). التعلم باستخدام استراتيجيات العصف الذهني، **ww.alnoor.se/article.asp?id=91424** تم الرجوع للموقع بتاريخ 2015/1/17

المصري والاقرع، وائل وهشام. (2013). تأثير الفيديو التفاعلي على الأداء المهاري والمستوى الرقمي لمهارة رمي القرص لطلاب كلية التربية البدنية والرياضة في جامعة الأقصى. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول.

مطر، نعيم أحمد.(2004). **أثر استخدام مخططات المفاهيم في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

منير، أميرة.(2004). **الإبداع والتفكير الإبداعي في المجال الرياضي**. جامعة بغداد، الأكاديمية الرياضية العراقية.

منير، اميرة عبد الواحد.(1987). **الجمناستك الايقاعي وعلاقته بتنمية القدرة على التفكير الإبداعي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

الهروط، موسى.(2011). **اثر استخدام برنامج تعليمي قائم على القراءة الناقدة في تنمية مهارات التفكير التأملي والابداعي لدى طلبة الصف العاشر الاساسي واتجاهاتهم نحو القراءة الناقدة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

الوتار، ناظم،واسي، اويد وصالح،زهرة.(2007). التفكير الإبداعي وعلاقته بالتحصيل المعرفي في مادة السباحة، **مجلة الرافدين للعلوم الرياضية**، المجلد (13)، العدد (54).

ياسين، عماد الدين.(2012). **الصعوبات التي تواجه طلبة كلية التربية البدنية والرياضية في تطبيق الجوانب العملية لمسافات الجمباز بجامعة الأقصى**، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

يوسف، أحمد.(2012). **أساليب متطورة في تدريب الجمباز باستخدام العمل العضلي الأساسي**، ط1، القاهرة، دار الفكر.

مواقع الانترنت:

(http://www.school-portal.co.uk/GroupHomepage.asp?GroupID=1185507-)

ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية:

Alhayek, S & Shoka, N & Diabat, H (2010) **The Effects of Using Reciprocal Basketball Teaching Style on Physical Education Students' Thinking** Abilities at The University of Jordan.

Alhayek, S.(2004). The Relationship Between using Guided D iscovery and Practice Styles Of teaching Basketball and the Improvement Of Students Creative Thinking Abilities and Performance**, the EIGHth International Conference for Physical Education and Sports Science,** AlexandariaEgypt.

Adeymi, M (1992) " The relative effectiveness of the reflective and the lecture approach methods on the achievement of high school social studies students ."**Educational Studies**, V. 17, N. 1, pp 49- 56

Baird,JR; Fensham,RF & White,R T.(1991).The Importance Of Reflection In Improving ScienceTeaching And Learning.**Journal Of Research In Science Teaching** 28 (2)

Caland. E. (1994) young children's divergent movement ability study. **journal of teaching in physical education** no.13 vol.3 pp.228-247.

Davis, G; Rimm, S. (2003). **Education of the Gifted and Talented**.5th Ed Western reserve university School of Medicine and the Family Achievement Clinic,OH:USA

Dewey, J.(1933).**How We think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process**. Boston; Heath.

Frances, A, et all (1999). An analysis of the efficacy of a reflective thinking instrlogs logs of early elementary preservice teachers. Action in Teacher Education V. 21, N. 3, pp 38 – 44

Gardener, David. (2003). **Evaluating user interactive video user's perceptions of self access language learning with Mult Media Movies**. open University United Kingdom .

Griffith, B7& Frieden, G.(2000). Facilitating reflective thinking in counselor education. **Counselor Education and Supervision**, 40 (2),82

Guilford, J.P. (1969). **Some Theoretical Views OF Creativity.In, "Contemporary Approaches To Psychology**" Helson,H., Revan, W. ed, Affliated East West Press, P VT. New Delhi.

Harris, R. (2004). **Creative Problem Solving**: Step by- Step Approach. Los Angeles.

Kember D; Jones, A; Loke, A;M ckay, J ;Sinclair,K.,Tse,H.,Webb,C, Wong, F., Wong, M &Yeung, E.(2000).Development Of A Qustionnaire To Measure The Level Of Reflective Thinking. **Assessment And Evaluation In Higher Education**, 25(4)381,EBSCOST

Kemmis,S.(1985).Action Research and the Politics of Reflection IN.D.Boud(ED). Reflection: New York: Nichols. **Turning Experience into Learning**.139-162

Kitchener,K.S(1994). **Assessing Reflective thinking with in Curricular Contexts Proj ectOrganizationUniversity OF Denver**, College of education Washington, D.c

Kyung.W. (2000) An Evaluation of Gifted preschooler in the Creative Thinking program in south Korea. U.S.A.: **Gifted Education International** Vol.(14).No. (3)

Leung,D.& Kember,D.(2003).The relationship between approaches to learning and reflective upon practice.**Educational Psychology,** 23(1) 61-71.

Lewin, C. Mavers, D. & Somekeh, B.(2003).Broadening access to the curriculum through using technology to link home and school.**Curriculum Journal**,14(1),23-31.

Lie,L,.(2006). Sudents reflective development in a PBL **environmen.http://www.myrp.sg/ced/research/paper/tlhe-Reflection-Development-Lim-LA-.**

Lipman,M.(1999).**Thinking in Education**.USA: Cambridg University Press.

Patrick. m. Jones (2004), Arts Education and the Knowledge Economy Papers from the Pennsylvania Arts Education Policy Colloquium of October 8–9, The annual review of sociology is on line at **http.\\soc.annnualreviews.org**

Parker, M. (1999).**The effects of a shared,internet science learning environment on academic behaviors**,Paper presented at Society for Information Technology & Teacher Education International Conference(San Antonion,TX,February28-March 4

Phan, Huy P. (2007): An Examination of Reflective-Thinking, Learning Approaches, and Self-Efficacy Beliefs at the University of the South Pacific: A Path Analysis Approach. **Educational Psychology**, v27, n6, p789-806

Picard, ceccil j.(2006). Louiziana physical education content standards Bulletion 102,Louiziana title 28,part L111, Louiziana adminasterative code.

Schon,D.A(1987).Educating the Reflective Practitioner Towards A New Design for Teaching and Learning in the P professions. **Teaching and Teacher Education,**Vol (4).

Seung,yoem.(2002).Embowering Early Childhood Teacher to keep Teaching Fresh as a Lifelong Learning.Education,**Academic premirer**.123(2)

Sternberg,R.J.,Lubart,T.I.,Kaufaman,J.C.,&Pretz,J.E(1992)Creativity.In K.J.Holyoak&,R.G.Morrison(Eds),**The Cambridge handbook of thinking and reasoning)**.NewYork:Cambridg University Press(PP.351-369).

Torrance,E.P., (1969). Guiding Creative Talent. Prentice Hall Of India, New Delhi

Wheeler, S. Wait, J,& Bromfield, C.(2002).Promoting creative thinking through the use of (ICT). **Journal of Computer Assisted Learning**, 18(2),367-378.

Zitomer, E. M., (1996): **the effects of cognitve behavior mod ification on the math a chievement of reflective and impulsive primary pupils, pisser tation** .

ملحق (1)

Kingdom of Bahrain
Ministry of Education
Directorate of Planning and Educational Projects
Educational Statistics Section

مملكة البحرين
وزارة التربية والتعليم
إدارة التخطيط والمشاريع التربوية
قسم الإحصاء التربوي

عدد الطلبة والفصول في التعليم الحكومي حسب المرحلة ونوع التعليم والجنس 2013/2012

No. of Students and Classrooms at Government Education by Level, Type of Education and Sex: 2012/2013

عدد الفصول Classrooms			عدد الطلبة Students			نوع التعليم Type of Education	المرحلة Level
المجموع Total	اناث Female	ذكور Male	المجموع Total	اناث Female	ذكور Male		
2181	1109	1072	63648	32815	30833	General عام	الابتدائية Primary
41		41	1239		1239	Religious ديني	
2222	1109	1113	64887	32815	32072	Total المجموع	
1014	511	503	31921	16205	15716	General عام	الإعدادية Intermediate
22		22	639		639	Religious ديني	
1036	511	525	32560	16205	16355	Total المجموع	
-			1	1		Science علمي	الثانوية Secondary
-			2		2	Literary أدبي	
-			1	1		Commercial تجاري	
809	492	317	24193	14978	9215	Tracks unificaion توحيد المسارات	
40		40	723		723	Technical Education التعليم الصناعي	
23		23	363		363	Vocational Training تدريب مهني	
183		183	4735		4735	GSVEC-Technical النظام المطور للتعليم الفني والمهني (التلمذة المهنية)- صناعي	
48	39	9	1149	979	170	GSVEC-Commercial النظام المطور للتعليم الفني والمهني(التلمذة المهنية) - تجاري	
8		8	127		127	Religious ديني	
1111	531	580	31294	15959	15335	Total المجموع	
4369	2151	2218	128741	64979	63762	Grand Total المجموع الكلي	

* Does not include evening secondary education and external Students.

* لا يشمل التعليم الثانوي المسائي والطلبة الدارسون بالمنازل.

ملحق (2)

عدد المدارس الحكومية حسب نوع المدرسة والمحافظة والجنس للعام الدراسي 2012 /2013م

Number of Government Schools by Type of School, Governorate and Sex: 2012/2013

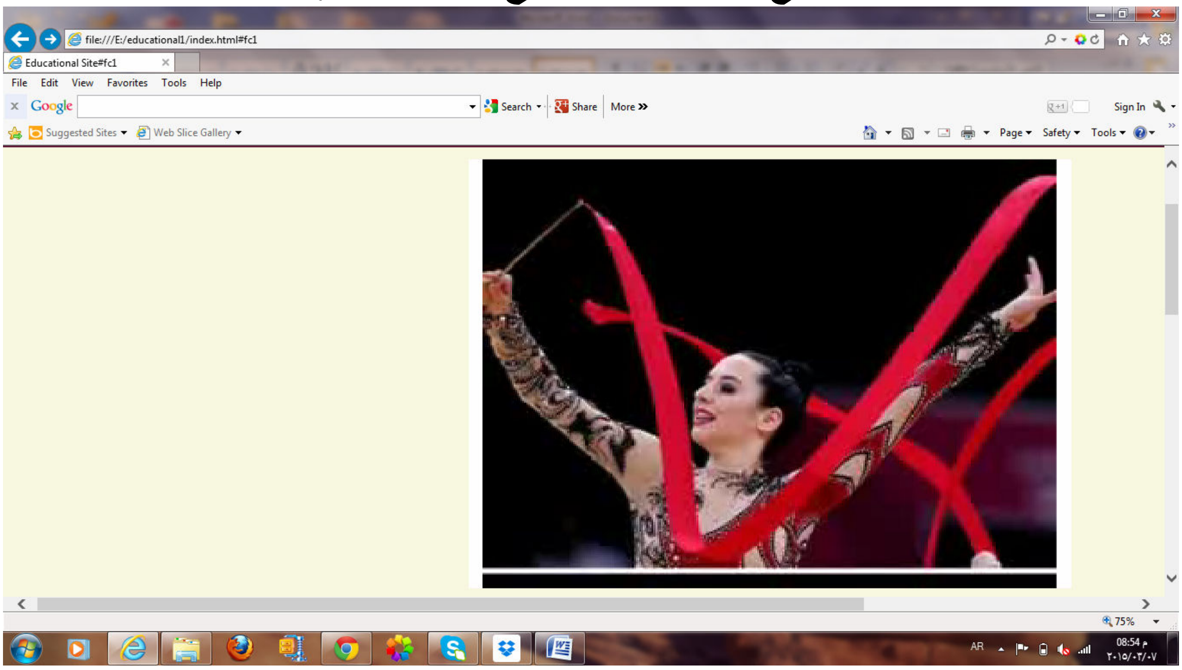
المجموع الكلي Grand Total			المحافظة الجنوبية Southern Governorate			المحافظة الوسطى Central Governorate			المحافظة الشمالية Northern Governorate			محافظة المحرق Muharraq Governorate			محافظة العاصمة Capital Governorate			نوع المدرسة Type of School
المجموع Total	إناث Female	ذكور Male	المجموع Total	إناث Female	ذكور Male	المجموع Total	إناث Female	ذكور Male	المجموع Total	إناث Female	ذكور Male	المجموع Total	إناث Female	ذكور Male	المجموع Total	إناث Female	ذكور Male	
110	54	56	5	3	2	32	16	16	35	17	18	20	9	11	18	9	9	ابتدائية Primary
21	8	13	7	3	4	2	1	1	5	3	2	6	1	5	1		1	ابتدائية إعدادية Primary / Intermediate
36	20	16	2	1	1	11	6	5	10	4	6	6	5	1	7	4	3	إعدادية Intermediate
1	1								1	1								إعدادية ثانوية Intermediate / Secondary
35	19	16	1	1		13	6	7	8	6	2	6	3	3	7	3	4	ثانوية Secondary
3		3													3		3	معهد ديني Religious Institute
206	102	104	15	8	7	58	29	29	59	31	28	38	18	20	36	16	20	المجموع Total
			7.3			28.2			28.6			18.4			17.5			%

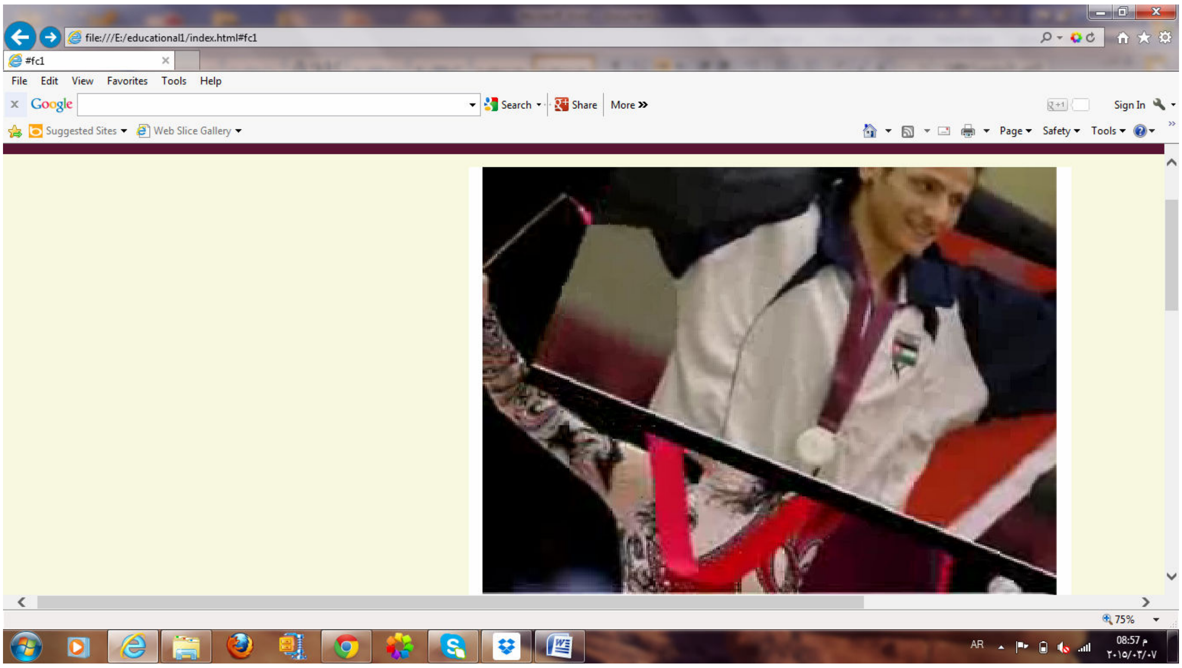
ملحق (3)

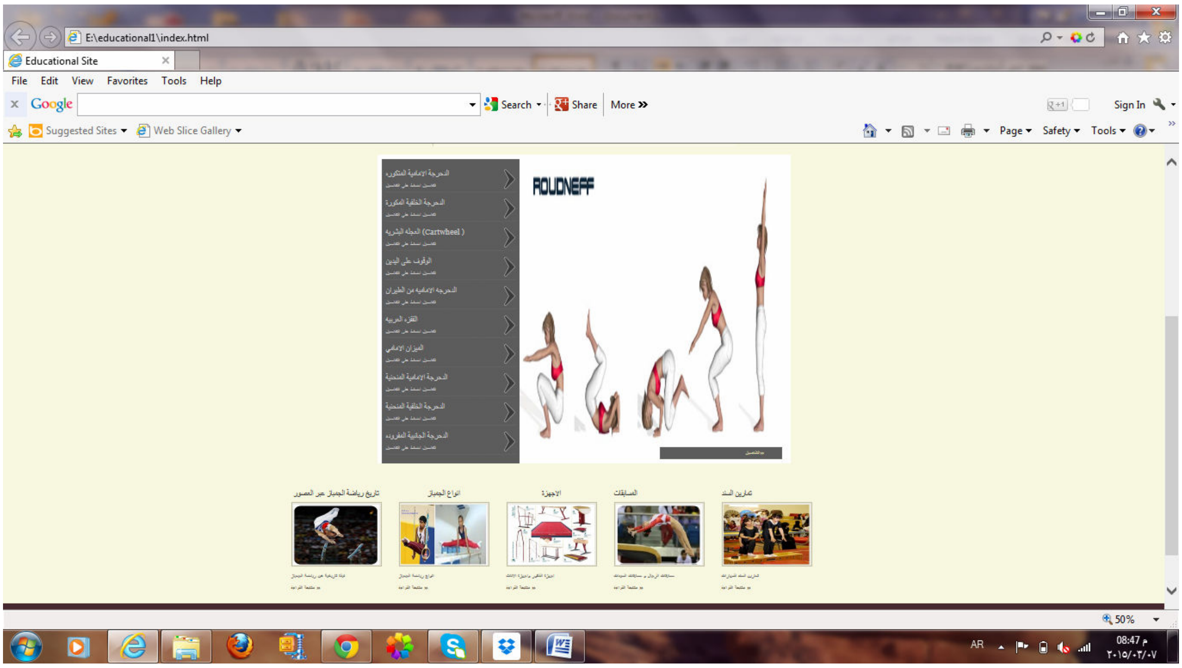
محكمو المنهاج المحوسب

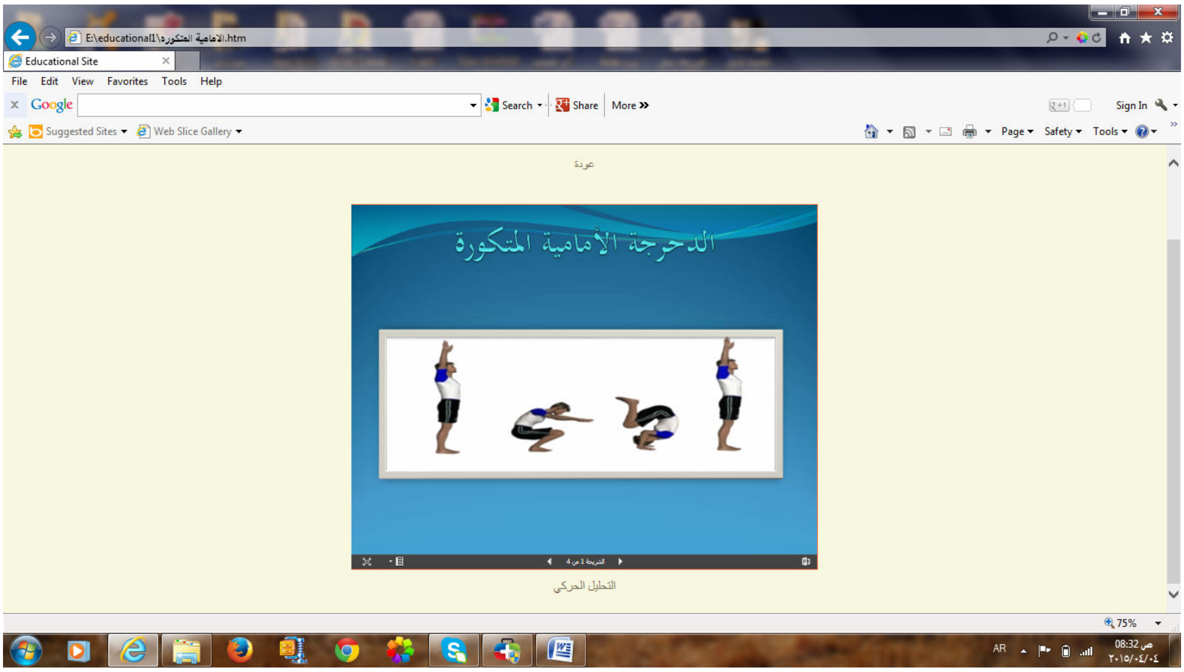
اسم المحكم	اللقب العلمي	مكان العمل
الدكتور هشام عمر	استاذ مشارك	جامعة البحرين
الدكتور حسين جعفر حسين	استاذ مساعد	جامعة البحرين
الدكتور ايهاب عبد الإله السيد	اختصاصي مناهج تربية رياضية	وزارة التربية والتعليم-البحرين
السيدة منار التميمي	محاضرمتفرغ	مدرس جامعة البحرين
السيد يحيى زكريا	اختصاصي مناهج تربية رياضية	وزارة التربية والتعليم-البحرين

ملحق(4)
صور البرنامج المحوسب المقترح بالصورة النهائية

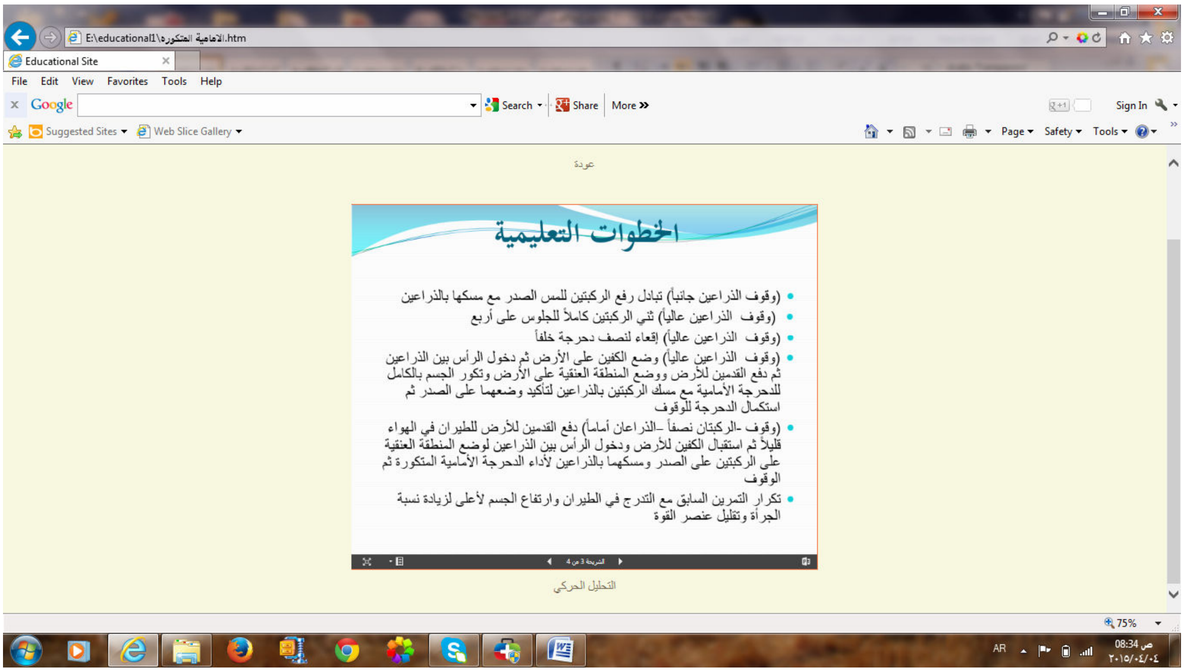


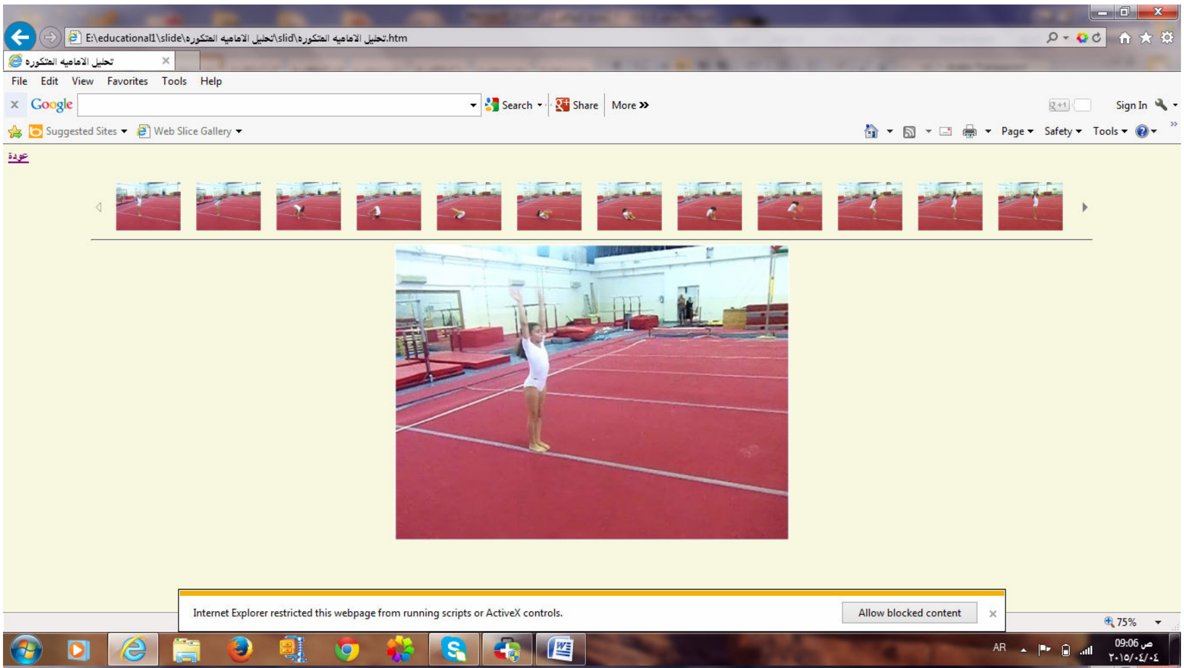


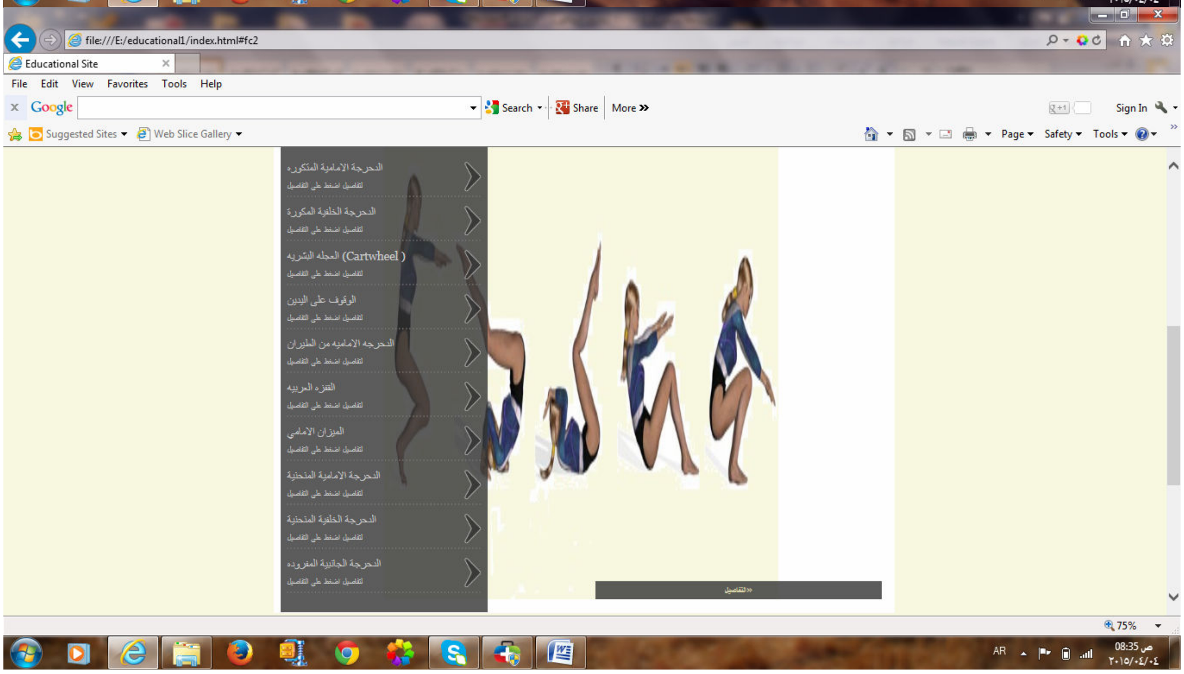



الدحرجة الأمامية المتكورة

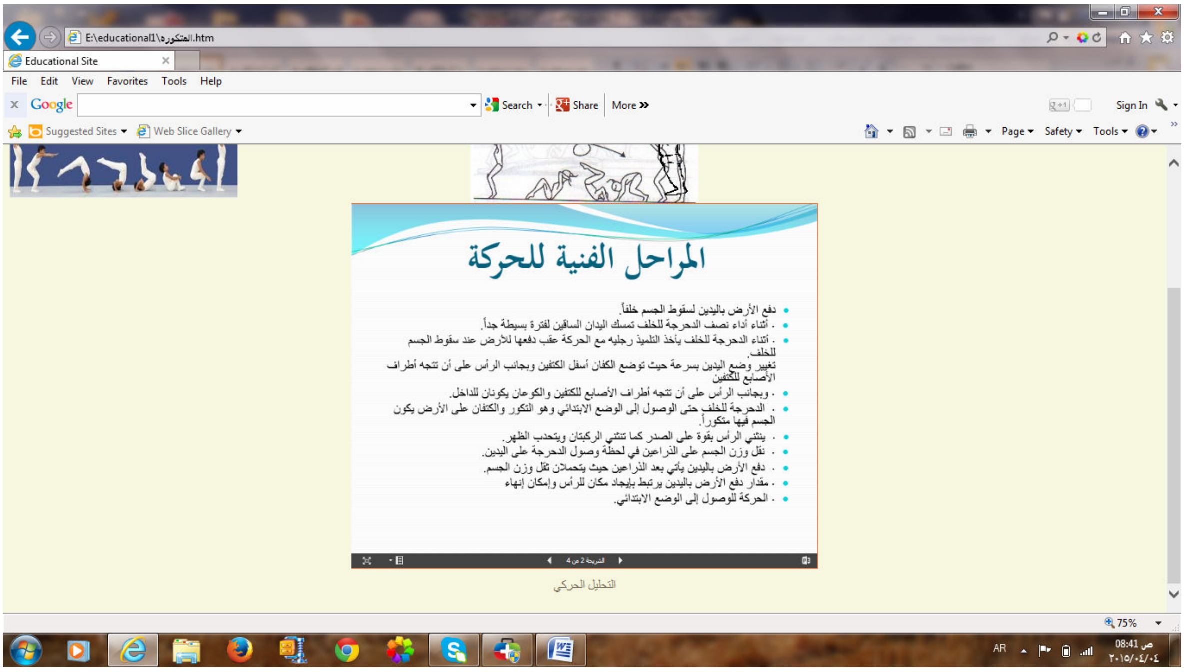

E:\educational1\الاعاهية المتكورة.htm
Educational Site
عودة
المراحل الفنية للحركة
استقبال الذراعين للأرض بعد دفع القدمين لها
بداية الدحرجة الأمامية بالارتكاز على المنطقة العنقية
تكور الجسم بالكامل خلال الدحرجة مع مسك الركبتين بالذراعين المضمومتين على الصدر
الدحرجة الكاملة من الوقوف إلى الوقوف
التحليل الحركي

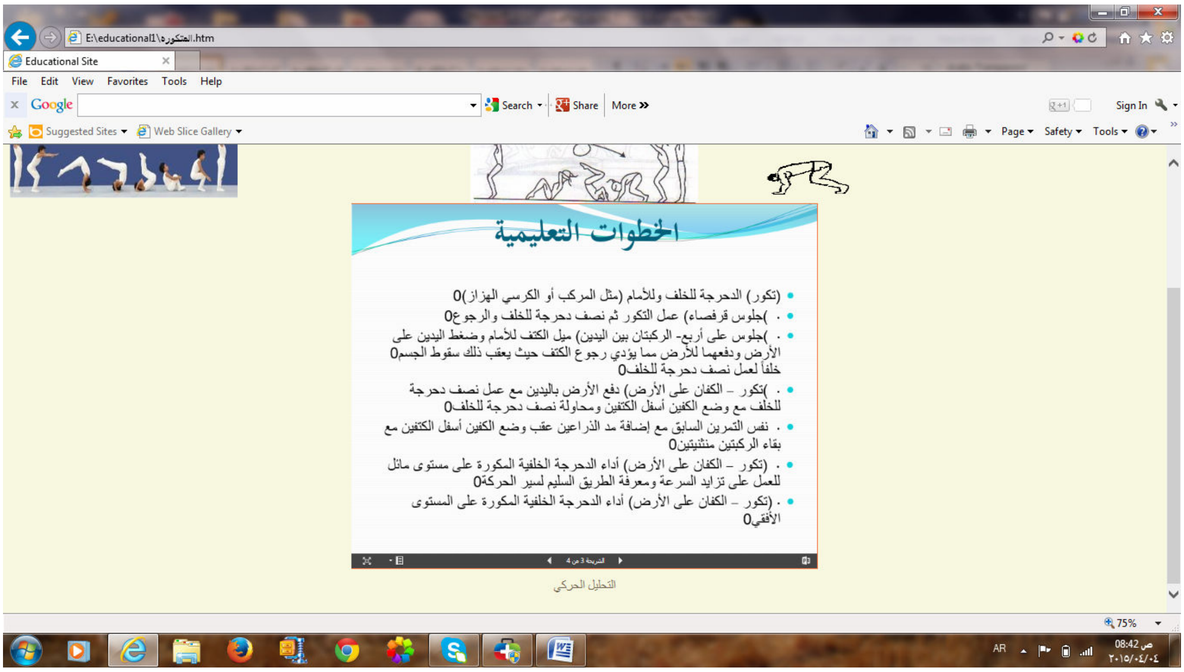

Educational Site
عودة
الخطوات التعليمية
(وقوف الذراعين جانباً) تبادل رفع الركبتين للمس الصدر مع مسكها بالذراعين
(وقوف الذراعين عالياً) ثني الركبتين كاملاً للجلوس على أربع
(وقوف الذراعين عالياً) إقعاء لنصف دحرجة خلفاً
(وقوف الذراعين عالياً) وضع الكفين على الأرض ثم دخول الرأس بين الذراعين ثم دفع القدمين للأرض ووضع المنطقة العنقية على الأرض وتكور الجسم بالكامل للدحرجة الأمامية مع مسك الركبتين بالذراعين لتأكيد وضعهما على الصدر ثم استكمال الدحرجة للوقوف
(وقوف -الركبتان نصفاً -الذراعان أماماً) دفع القدمين للأرض للطيران في الهواء قليلاً ثم استقبال الكفين للأرض ودخول الرأس بين الذراعين لوضع المنطقة العنقية على الركبتين على الصدر ومسكهما بالذراعين لأداء الدحرجة الأمامية المتكورة ثم الوقوف
تكرار التمرين السابق مع التدرج في الطيران وارتفاع الجسم لأعلى لزيادة نسبة الجرأة وتقليل عنصر القوة
الشريحة 3 من 4
التحليل الحركي

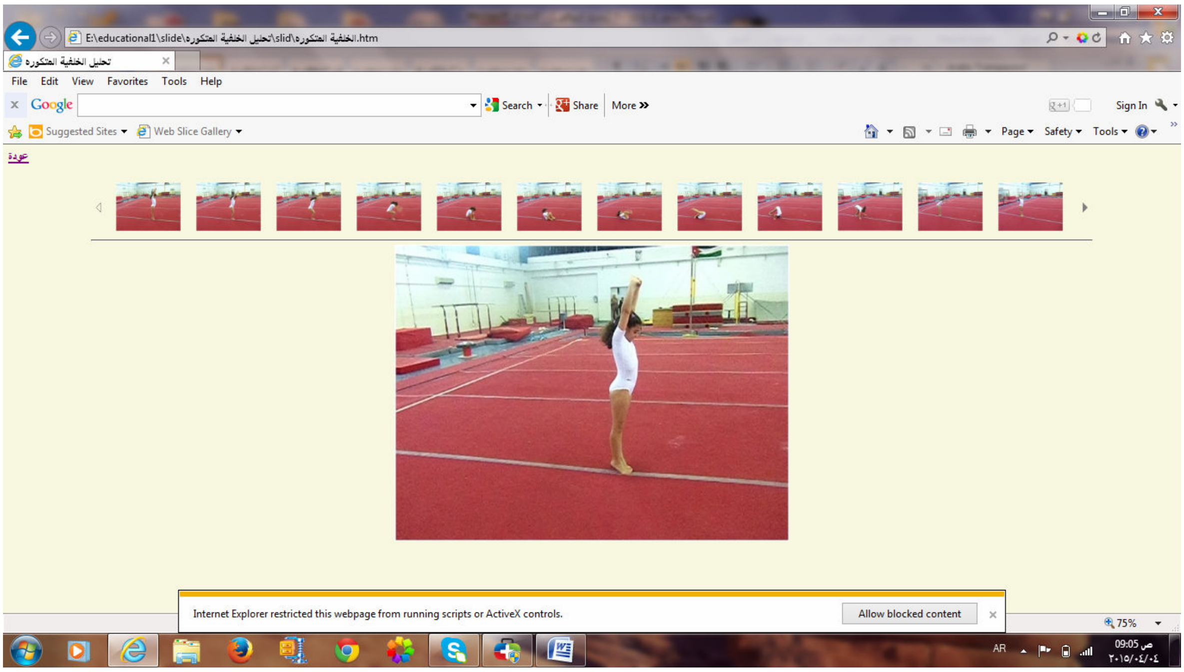

File Edit View Favorites Tools Help
Search
Share
More
Suggested Sites
Web Slice Gallery
Sign In
Page Safety Tools
Internet Explorer restricted this webpage from running scripts or ActiveX controls.
Allow blocked content


file:///E:/educational1/index.html#fc2
Educational Site
File Edit View Favorites Tools Help
Search
Share
More
Suggested Sites
Web Slice Gallery
Sign In
Page Safety Tools

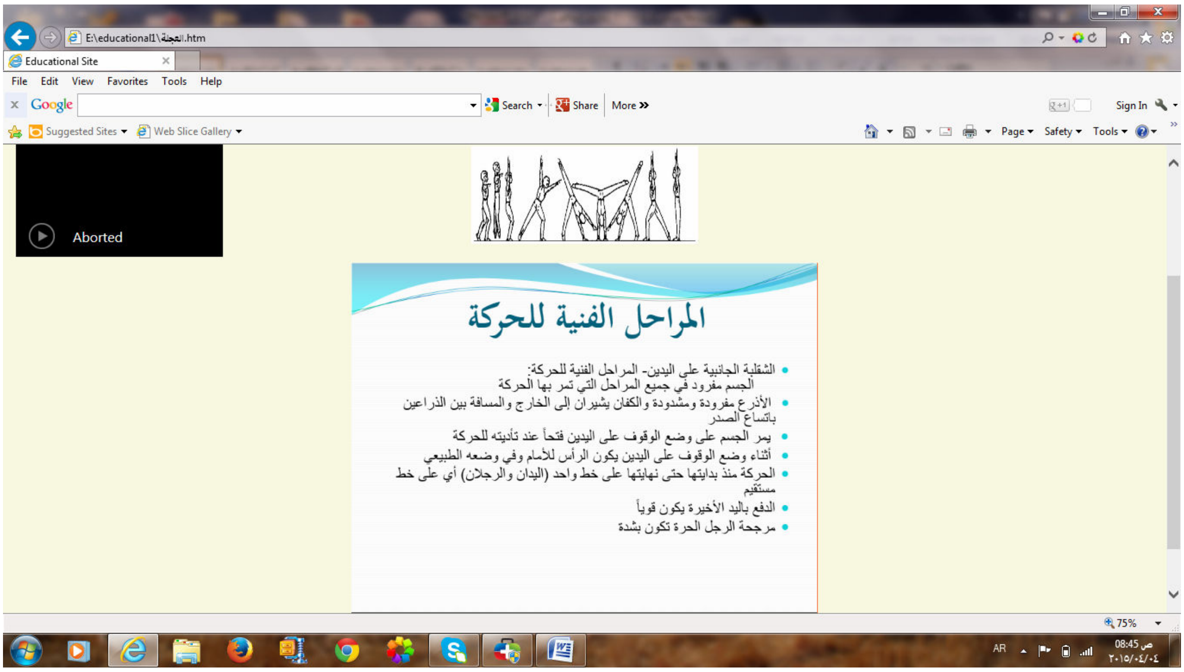

E:\educational1\المتكورة.htm
Educational Site
File Edit View Favorites Tools Help
Google Search Share More
Sign In
Suggested Sites Web Slice Gallery
Page Safety Tools
الدحرجة الخلفية المتكورة
75%
AR
08:38 ص

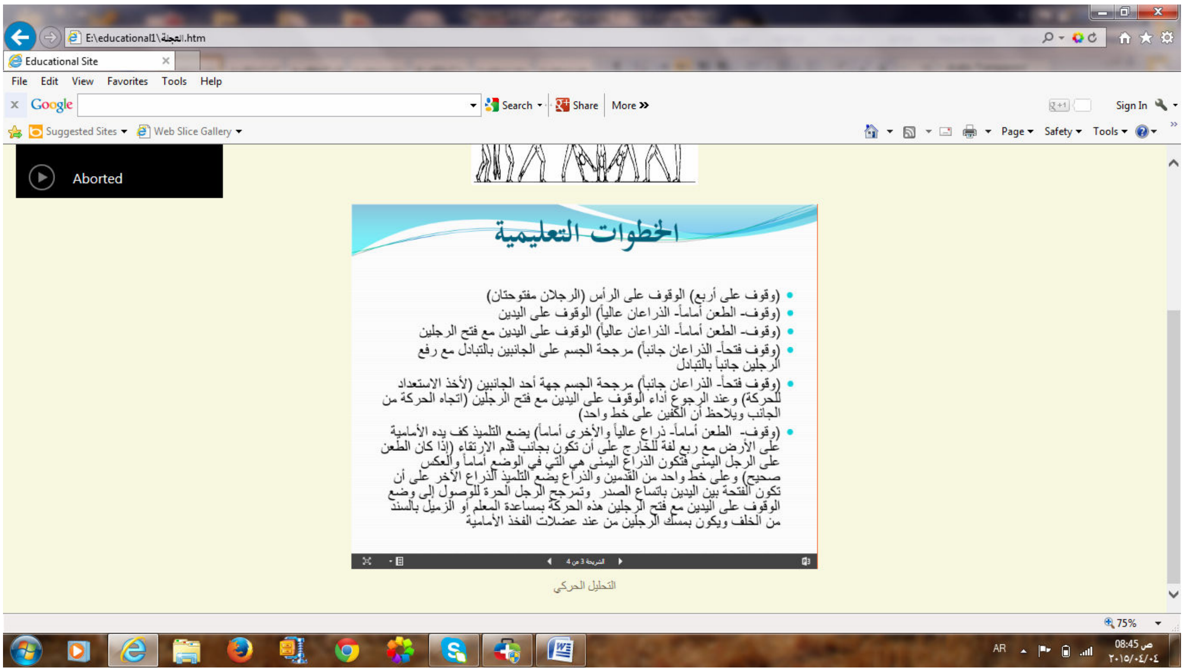

E:\educational1\المتكورة.htm
Educational Site
File Edit View Favorites Tools Help
Google Search Share More
Sign In
Suggested Sites Web Slice Gallery
Page Safety Tools
المراحل الفنية للحركة
دفع الأرض باليدين لسقوط الجسم خلفاً.
. أثناء أداء نصف الدحرجة للخلف تمسك اليدان الساقين لفترة بسيطة جداً.
. أثناء الدحرجة للخلف يأخذ التلميذ رجليه مع الحركة عقب دفعها للأرض عند سقوط الجسم للخلف.
تغيير وضع اليدين بسرعة حيث توضع الكفان أسفل الكتفين وبجانب الرأس على أن تتجه أطراف الأصابع للكتفين
. وبجانب الرأس على أن تتجه أطراف الأصابع للكتفين والكوعان يكونان للداخل.
. الدحرجة للخلف حتى الوصول إلى الوضع الابتدائي وهو التكور والكتفان على الأرض يكون الجسم فيها متكوراً.
. ينثني الرأس بقوة على الصدر كما تنثني الركبتان ويتحدب الظهر.
. نقل وزن الجسم على الذراعين في لحظة وصول الدحرجة على اليدين.
. دفع الأرض باليدين يأتي بعد الذراعين حيث يتحملان ثقل وزن الجسم.
. مقدار دفع الأرض باليدين يرتبط بإيجاد مكان للرأس وإمكان إنهاء
. الحركة للوصول إلى الوضع الابتدائي.
الشريحة 2 من 4
التحليل الحركي
75%
AR
08:41 ص

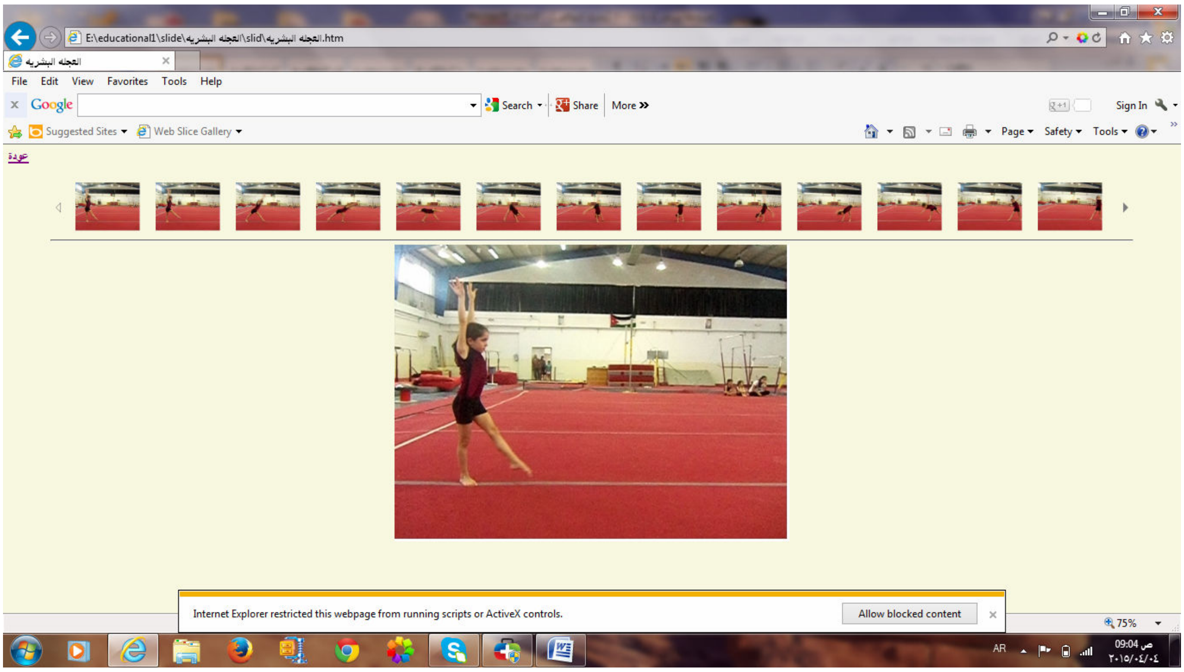

E:\educational1\الخطوات.htm
Educational Site
File Edit View Favorites Tools Help
Google
Search
Share
More
Sign In
Suggested Sites
Web Slice Gallery
Page
Safety
Tools
الخطوات التعليمية
(تكور) الدحرجة للخلف وللأمام (مثل المركب أو الكرسي الهزاز)0
.)جلوس قرفصاء) عمل التكور ثم نصف دحرجة للخلف والرجوع0
.)جلوس على أربع- الركبتان بين اليدين) ميل الكتف للأمام وضغط اليدين على الأرض ودفعهما للأرض مما يؤدي رجوع الكتف حيث يعقب ذلك سقوط الجسم0 خلفاً لعمل نصف دحرجة للخلف0
.)تكور – الكفان على الأرض) دفع الأرض باليدين مع عمل نصف دحرجة للخلف مع وضع الكفين أسفل الكتفين ومحاولة نصف دحرجة للخلف0
. نفس التمرين السابق مع إضافة مد الذراعين عقب وضع الكفين أسفل الكتفين مع بقاء الركبتين منثنيتين0
. (تكور – الكفان على الأرض) أداء الدحرجة الخلفية المكورة على مستوى مائل للعمل على تزايد السرعة ومعرفة الطريق السليم لسير الحركة0
. (تكور – الكفان على الأرض) أداء الدحرجة الخلفية المكورة على المستوى الأفقي0
الشريحة 3 من 4
التحليل الحركي
75%

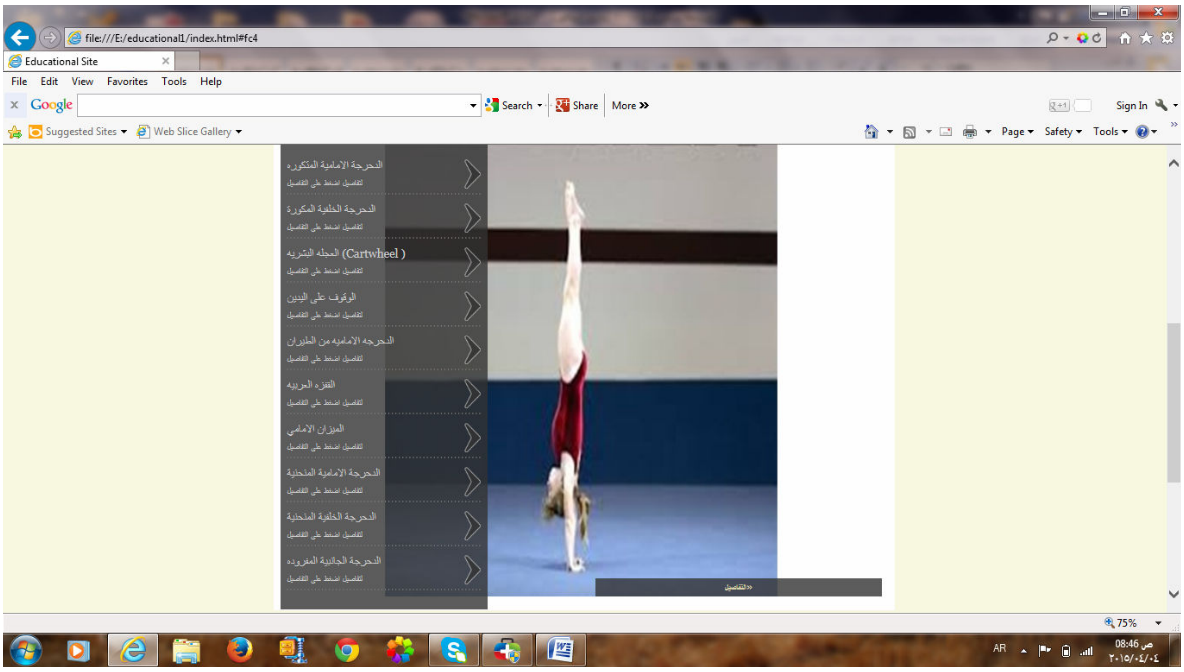

تحليل الخلفية المتكورة
File Edit View Favorites Tools Help
Google
Search
Share
More
Sign In
Suggested Sites
Web Slice Gallery
Page
Safety
Tools
عودة
Internet Explorer restricted this webpage from running scripts or ActiveX controls.
Allow blocked content
75%

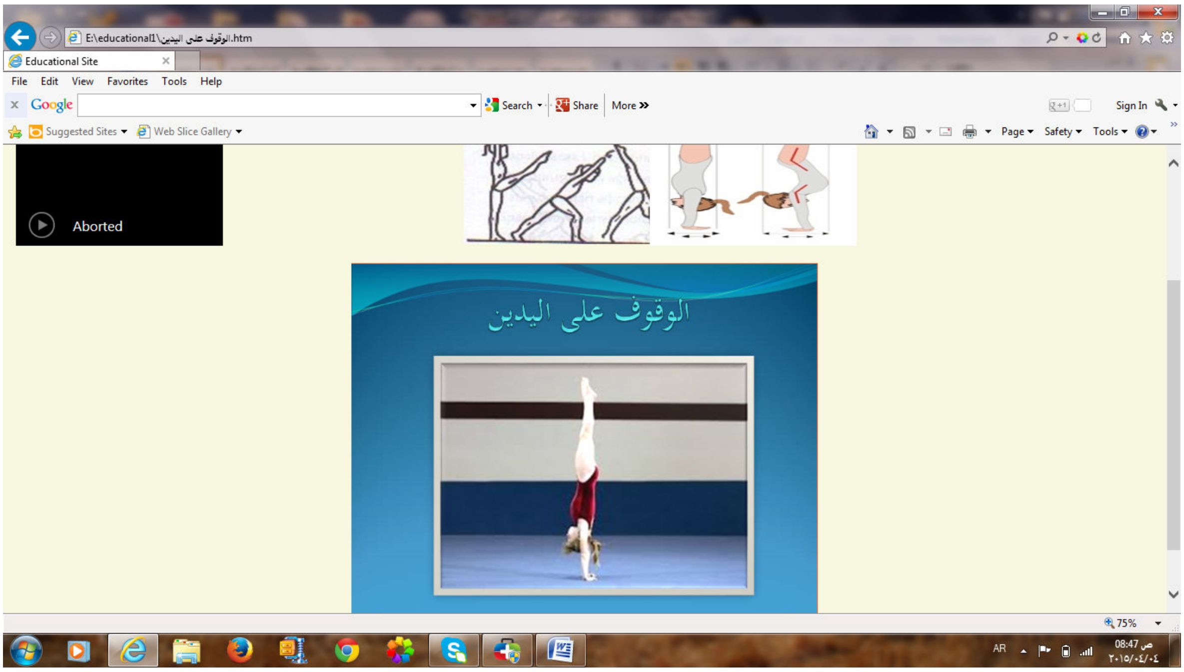

E:\educational1\العجلة.htm
Educational Site
Aborted
العجلة البشرية (Cartwheel)


E:\educational1\العجلة.htm
Educational Site
Aborted
المراحل الفنية للحركة
الشقلبة الجانبية على اليدين- المراحل الفنية للحركة:
الجسم مفرود في جميع المراحل التي تمر بها الحركة
الأذرع مفرودة ومشدودة والكفان يشيران إلى الخارج والمسافة بين الذراعين باتساع الصدر
يمر الجسم على وضع الوقوف على اليدين فتحاً عند تأديته للحركة
أثناء وضع الوقوف على اليدين يكون الرأس للأمام وفي وضعه الطبيعي
الحركة منذ بدايتها حتى نهايتها على خط واحد (اليدان والرجلان) أي على خط مستقيم
الدفع باليد الأخيرة يكون قوياً
مرجحة الرجل الحرة تكون بشدة


E:\educational1\العجلة.htm
Educational Site
File Edit View Favorites Tools Help
Aborted
الخطوات التعليمية
(وقوف على أربع) الوقوف على الرأس (الرجلان مفتوحتان)
(وقوف- الطعن أماماً- الذراعان عالياً) الوقوف على اليدين
(وقوف- الطعن أماماً- الذراعان عالياً) الوقوف على اليدين مع فتح الرجلين
(وقوف فتحاً- الذراعان جانباً) مرجحة الجسم على الجانبين بالتبادل مع رفع الرجلين جانباً بالتبادل
(وقوف فتحاً- الذراعان جانباً) مرجحة الجسم جهة أحد الجانبين (لأخذ الاستعداد للحركة) وعند الرجوع أداء الوقوف على اليدين مع فتح الرجلين (اتجاه الحركة من الجانب ويلاحظ أن الكفين على خط واحد)
(وقوف- الطعن أماماً- ذراع عالياً والأخرى أماماً) يضع التلميذ كف يده الأمامية على الأرض مع ربع لفة للخارج على أن تكون بجانب قدم الارتقاء (إذا كان الطعن على الرجل اليمنى فتكون الذراع اليمنى هي التي في الوضع أماماً والعكس صحيح) وعلى خط واحد من القدمين والذراع يضع التلميذ الذراع الآخر على أن تكون الفتحة بين اليدين باتساع الصدر وتمرجح الرجل الحرة للوصول إلى وضع الوقوف على اليدين مع فتح الرجلين هذه الحركة بمساعدة المعلم أو الزميل بالسند من الخلف ويكون بمسك الرجلين من عند عضلات الفخذ الأمامية
الشريحة 3 من 4
التحليل الحركي

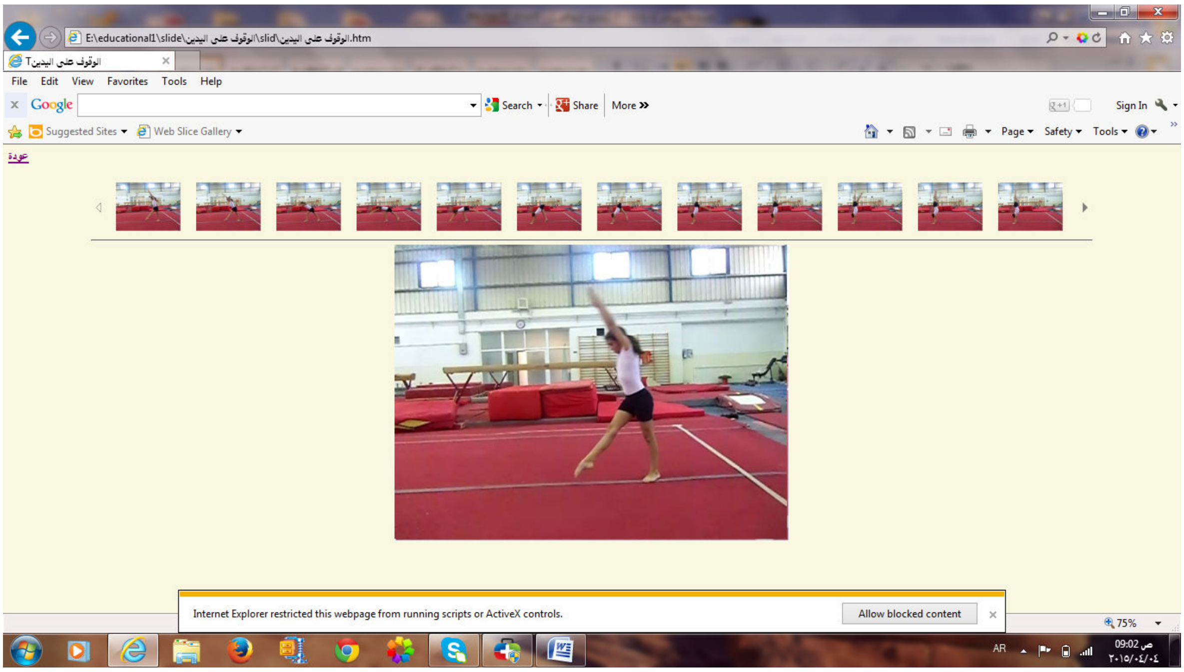

E:\educational1\slide\العجلة البشرية\slid\العجلة البشرية.htm
العجلة البشرية
File Edit View Favorites Tools Help
عودة
Internet Explorer restricted this webpage from running scripts or ActiveX controls.
Allow blocked content

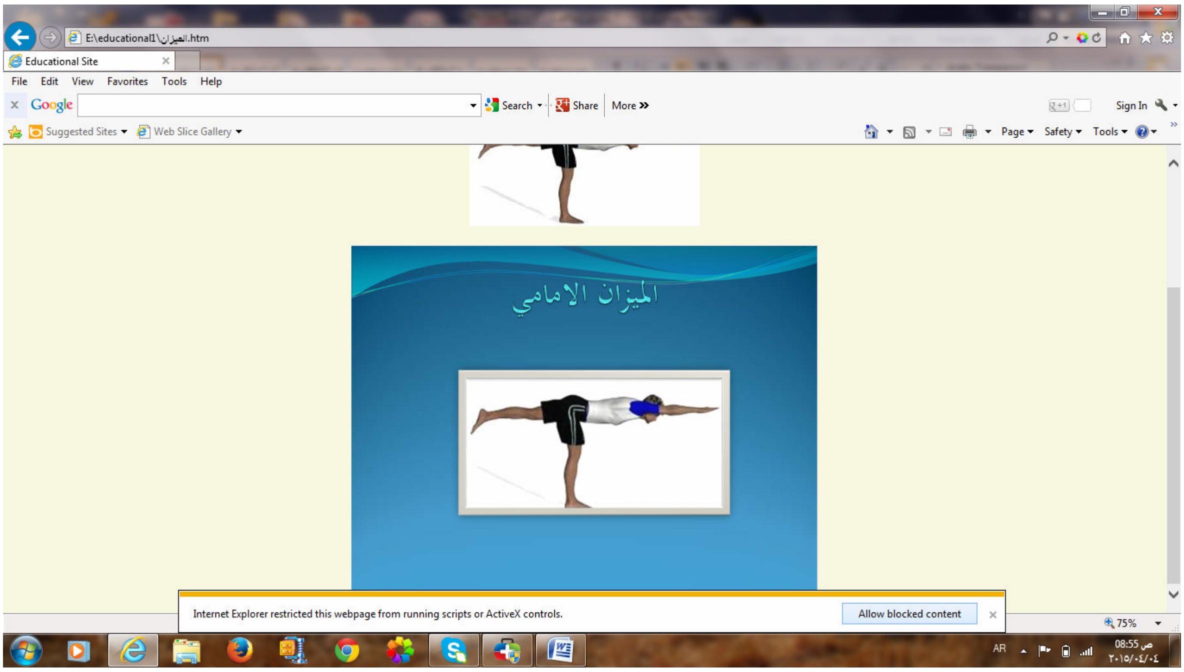

file:///E:/educational1/index.html#fc4
Educational Site
الدحرجة الامامية المتكوره
الدحرجة الخلفية المكورة
العجلة البشرية (Cartwheel)
الوقوف على اليدين
الدحرجة الاماميه من الطيران
القفزه العربيه
الميزان الامامي
الدحرجة الخلفية المنحلية
الدحرجة الجانبية المفروده

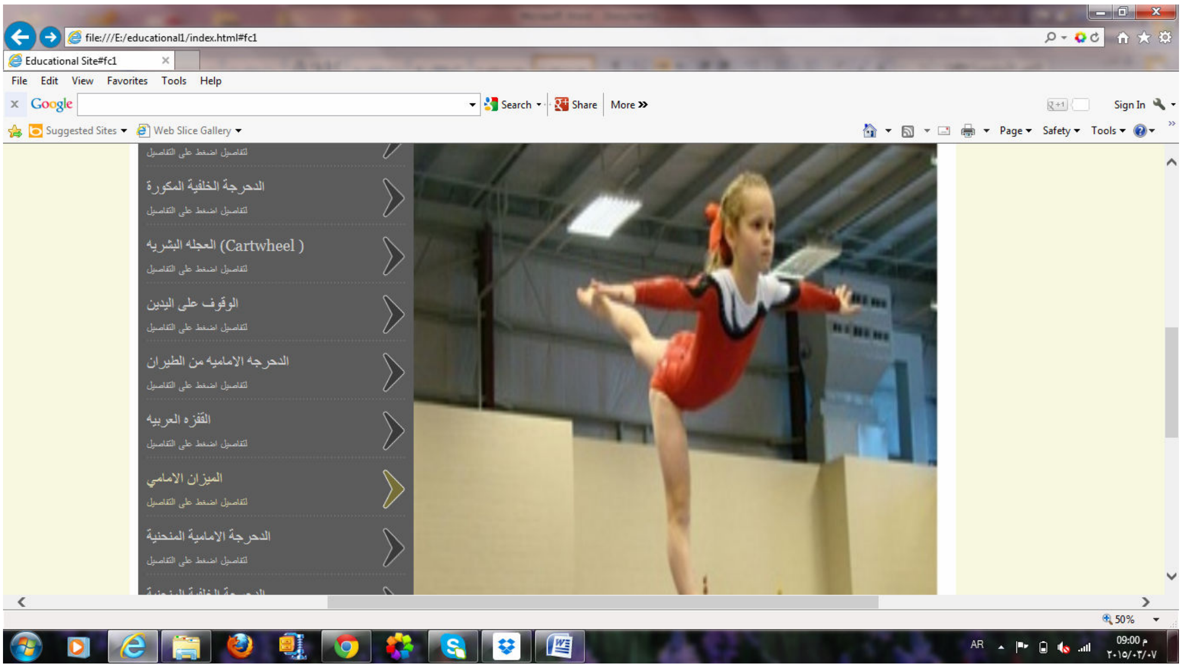

Educational Site
Aborted
الوقوف على اليدين

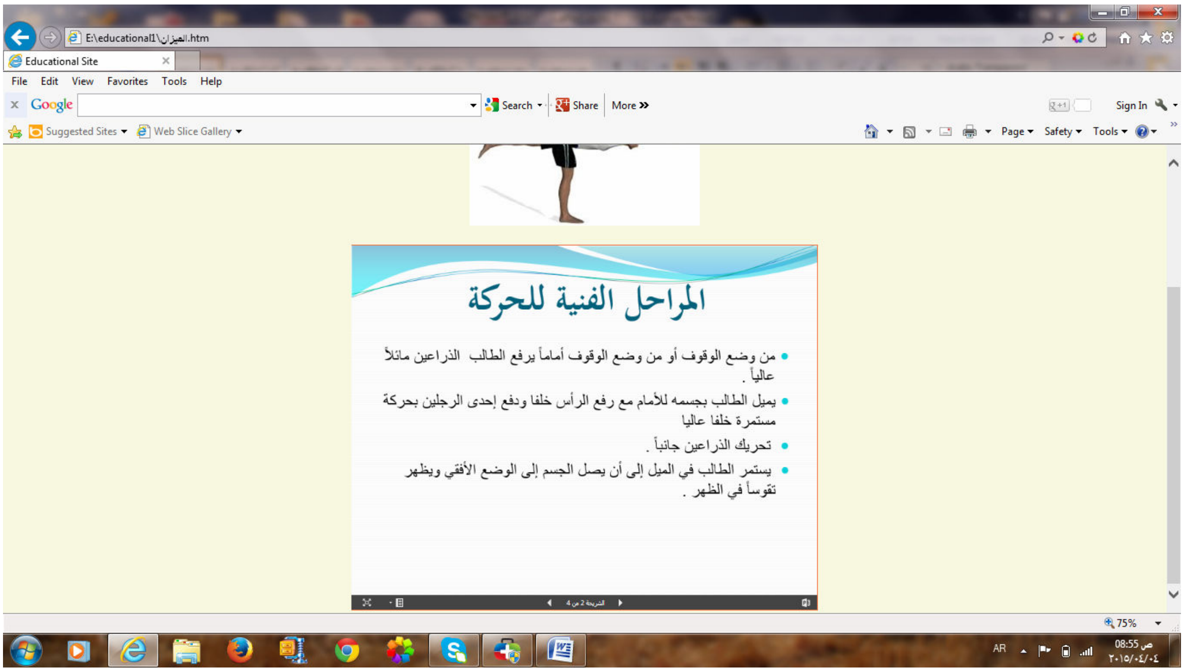

E:\educational1\الوقوف على اليدين.htm
Educational Site
File Edit View Favorites Tools Help
Aborted
المراحل الفنية للحركة
وضع الكفين على الأرض يكون باتساع الصدر والأصابع مفتوحة وتشير للأمام
الذراعان مفرودتان تماماً
الجسم على استقامة واحدة وعمودي على الأرض
محاولة إطالة جسم التلميذ في حركة الوقوف على اليدين والضغط باليدين على الأرض لأسفل وهذا من شأنه أن يرتفع بالجسم بعيداً إلى أعلى
الاحتفاظ بالتوازن وذلك بواسطة مفصلي اليدين (الرسغ) أو بواسطة دفع أطراف الأصابع للأرض للأمام وللخلف أو بواسطة لف بسيط في الذراعين للداخل أو للخارج قليلاً
التنفس يكون حراً ومنتظماً
الرأس تثنى للخلف قليلاً
انقباض جميع عضلات الجسم وخاصة العضلات الكبيرة للمعدة أثناء حركة الوقوف على اليدين

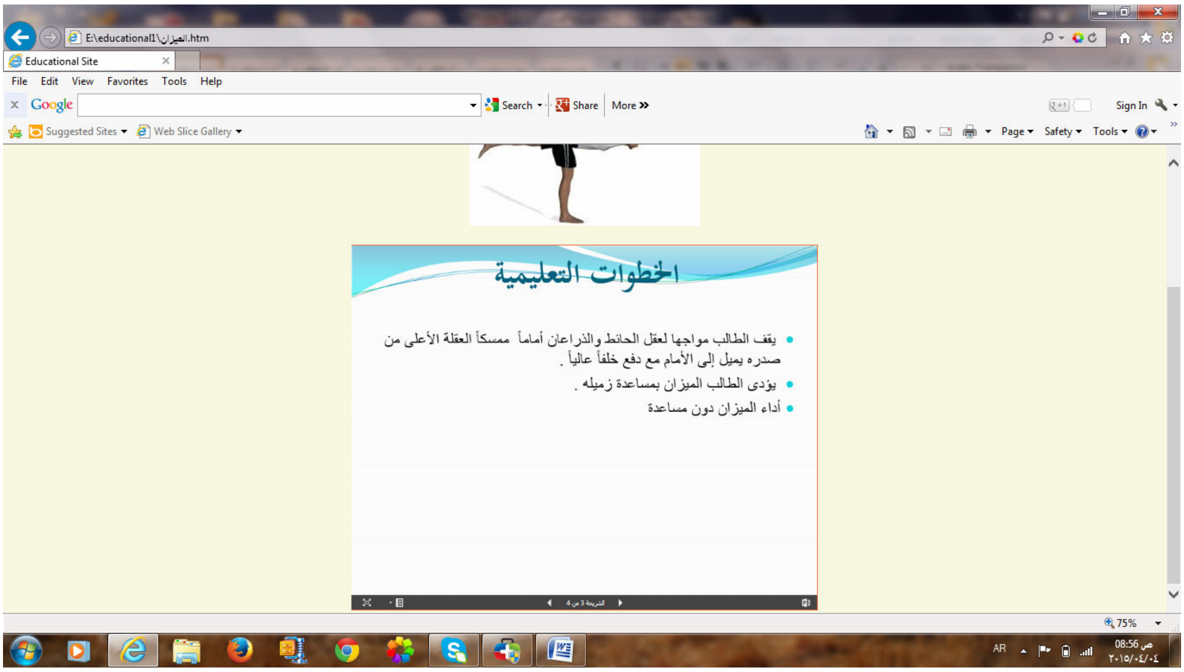

E:\educational1\الوقوف على اليدين.htm
Educational Site
File Edit View Favorites Tools Help
Aborted
الخطوات التعليمية
(انبطاح مائل عميق) التدرج في وضع المشطين إلى أعلى للوقوف على اليدين (استخدام عقل الحائط) إن وُجدت0
(جلوس على أربع- الرجل الحرة خلفاً) مرجحة الرجل الحرة خلفاً عالياً مع دفع الأرض بقدم الارتقاء والرجوع
(ارتكاز اتزاني على عارضة في مستوى الحوض) ثني الجذع أماماً أسفل لوضع الكفين على الأرض ثم مرجحة الرجلين عالياً خلفاً للوقوف على اليدين بالمساعدة
(جلوس على أربع) الدفع بالمشطين لمحاولة الوقوف على اليدين بالمساعدة
(جلوس على أربع- الرجل الحرة خلفاً) مرجحة الرجل الحرة خلفاً عالياً مع الدفع بقدم الارتقاء للوقوف على اليدين بالاستناد على الحائط ومحاولة الوقوف على اليدين بدون سند على الحائط وذلك بأن تدفع أحد القدمين الحائط بخفة وبساطة
(وقوف الذراعين عالياً- زميلان مواجهان) تبادل المرجحة للوقوف على اليدين حيث يستقبل التلميذ زميله بالسند عند مفصل الركبة من الخلف ويدفعه للعودة ثانية للوقوف
(نفس التمرين السابق مع محاولة الثبات ولو لوقت قصير)
(يؤدي التلميذ المرجحة للوقوف على اليدين بدون مساعدة أمام الحائط أو عقل الحائط ويدفع الحائط بالمشطين بخفة بسيطة لمحاولة الثبات في هذا الوضع (يلاحظ أن المسافة بين اليدين والحائط من 40-50 سم تقريباً)

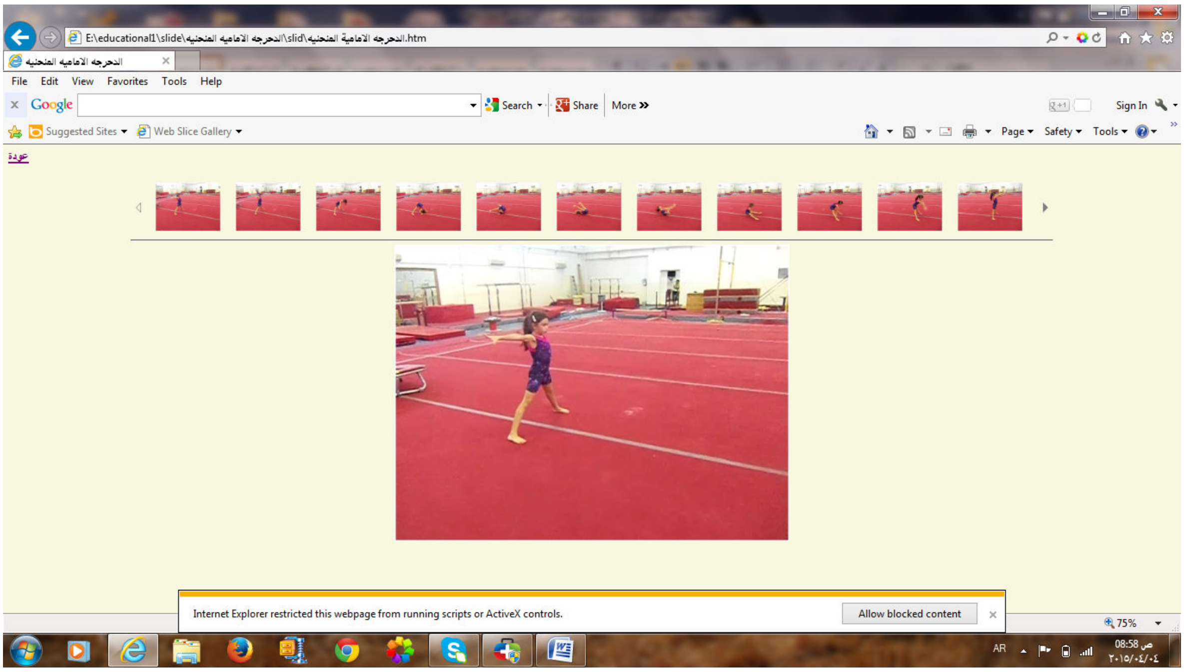

E:\educational1\slide\الوقوف على اليدين\slid\الوقوف على اليدين.htm
الوقوف على اليدين
File Edit View Favorites Tools Help
Google
Search Share More
Sign In
Suggested Sites Web Slice Gallery
Page Safety Tools
عودة
Internet Explorer restricted this webpage from running scripts or ActiveX controls.
Allow blocked content
75%
AR
09:02 ص

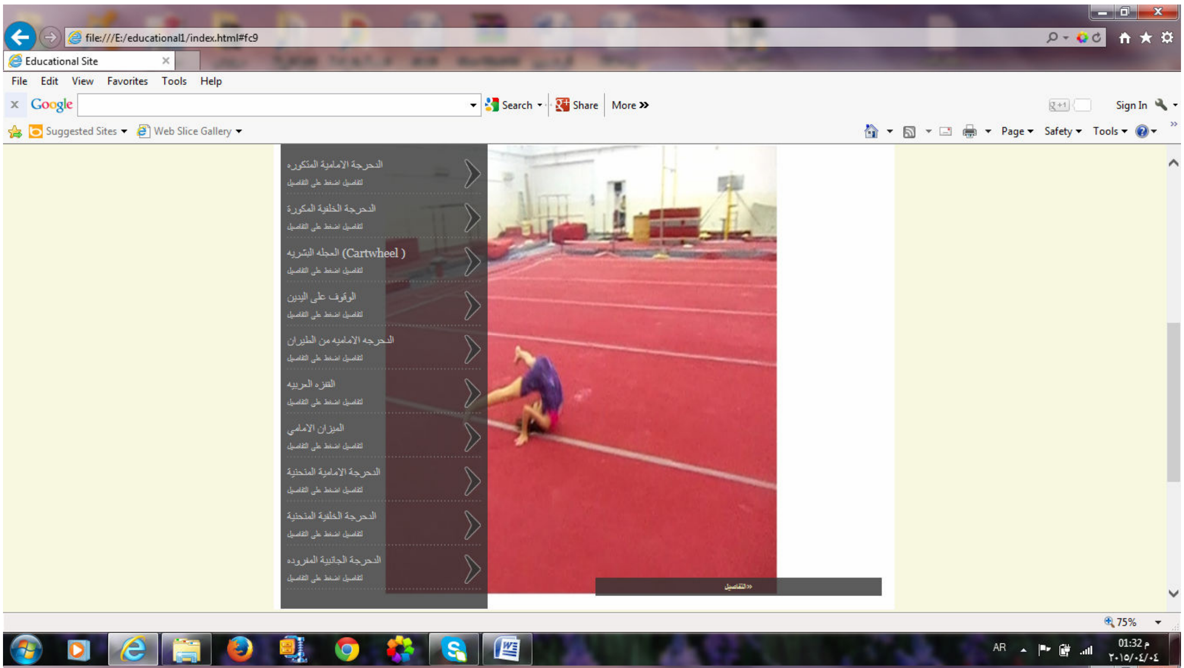

E:\educational1\الميزان.htm
Educational Site
File Edit View Favorites Tools Help
Google
Search Share More
Sign In
Suggested Sites Web Slice Gallery
Page Safety Tools
الميزان الامامي
Internet Explorer restricted this webpage from running scripts or ActiveX controls.
Allow blocked content
75%
AR
08:55 ص

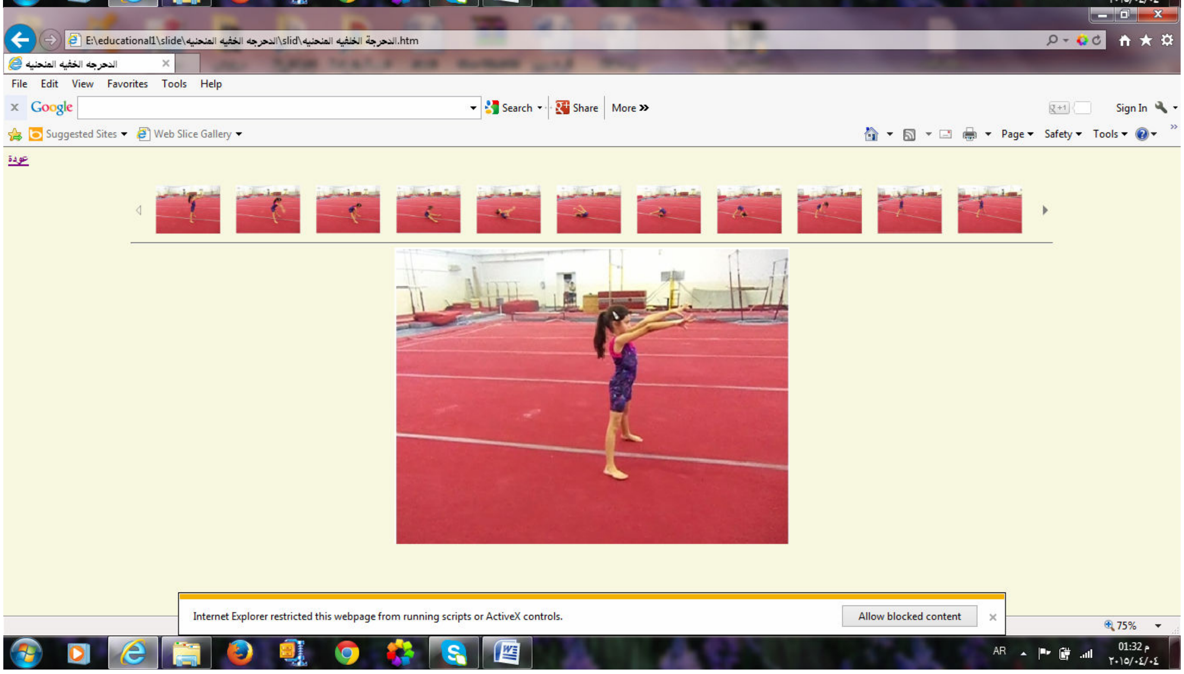

file:///E:/educational1/index.html#fc1
Educational Site#fc1
File Edit View Favorites Tools Help
الدحرجة الخلفية المكورة
العجلة البشريه (Cartwheel)
الوقوف على اليدين
الدحرجة الاماميه من الطيران
القفزه العربيه
الميزان الامامي
الدحرجة الامامية المنحنية


E:\educational1\الميزان.htm
Educational Site
File Edit View Favorites Tools Help
المراحل الفنية للحركة
من وضع الوقوف أو من وضع الوقوف أماماً يرفع الطالب الذراعين مائلاً عالياً .
يميل الطالب بجسمه للأمام مع رفع الرأس خلفا ودفع إحدى الرجلين بحركة مستمرة خلفا عاليا
تحريك الذراعين جانبياً .
يستمر الطالب في الميل إلى أن يصل الجسم إلى الوضع الأفقي ويظهر تقوساً في الظهر .


E:\educational1\الميزان.htm
Educational Site
File Edit View Favorites Tools Help
Google
Search Share More
Sign In
Suggested Sites Web Slice Gallery
Page Safety Tools
الخطوات التعليمية
يقف الطالب مواجها لعقل الحائط والذراعان أماماً ممسكاً العقلة الأعلى من صدره يميل إلى الأمام مع دفع خلفاً عالياً .
يؤدى الطالب الميزان بمساعدة زميله .
أداء الميزان دون مساعدة
75%
AR
08:56

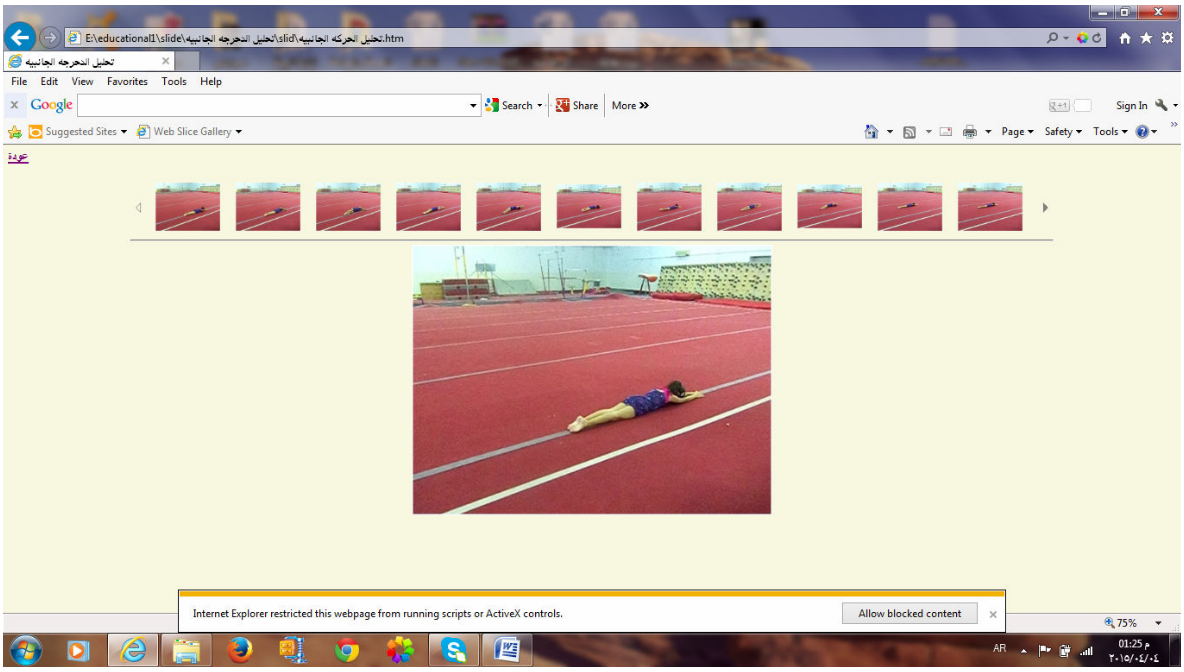

E:\educational1\slide\الدحرجه الامامية المنحنيه\slid\الدحرجه الامامية المنحنيه.htm
الدحرجه الامامية المنحنيه
File Edit View Favorites Tools Help
Google
Search Share More
Sign In
Suggested Sites Web Slice Gallery
Page Safety Tools
عودة
Internet Explorer restricted this webpage from running scripts or ActiveX controls.
Allow blocked content
75%
AR
08:58

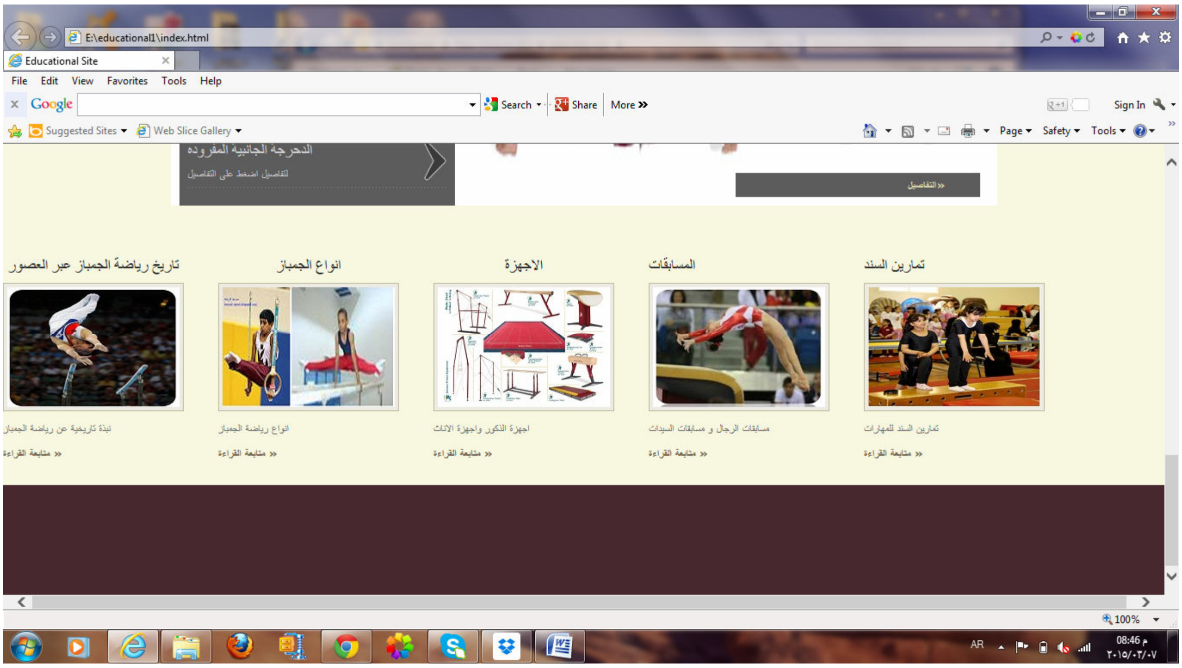

file:///E:/educational1/index.html#fc9
Educational Site
File Edit View Favorites Tools Help
Search
Share
More
Sign In
Suggested Sites
Web Slice Gallery
Page Safety Tools
الدحرجة الامامية المتكوره
الدحرجة الخلفية المكورة
العجلة البشرية (Cartwheel)
الوقوف على اليدين
الدحرجه الاماميه من الطيران
القفزه العربيه
الميزان الامامي
الدحرجة الامامية المنحنية
الدحرجة الخلفية المنحنية
الدحرجة الجانبية المفروده
75%


File Edit View Favorites Tools Help
Search
Share
More
Sign In
Suggested Sites
Web Slice Gallery
Page Safety Tools
عودة
Internet Explorer restricted this webpage from running scripts or ActiveX controls.
Allow blocked content
75%

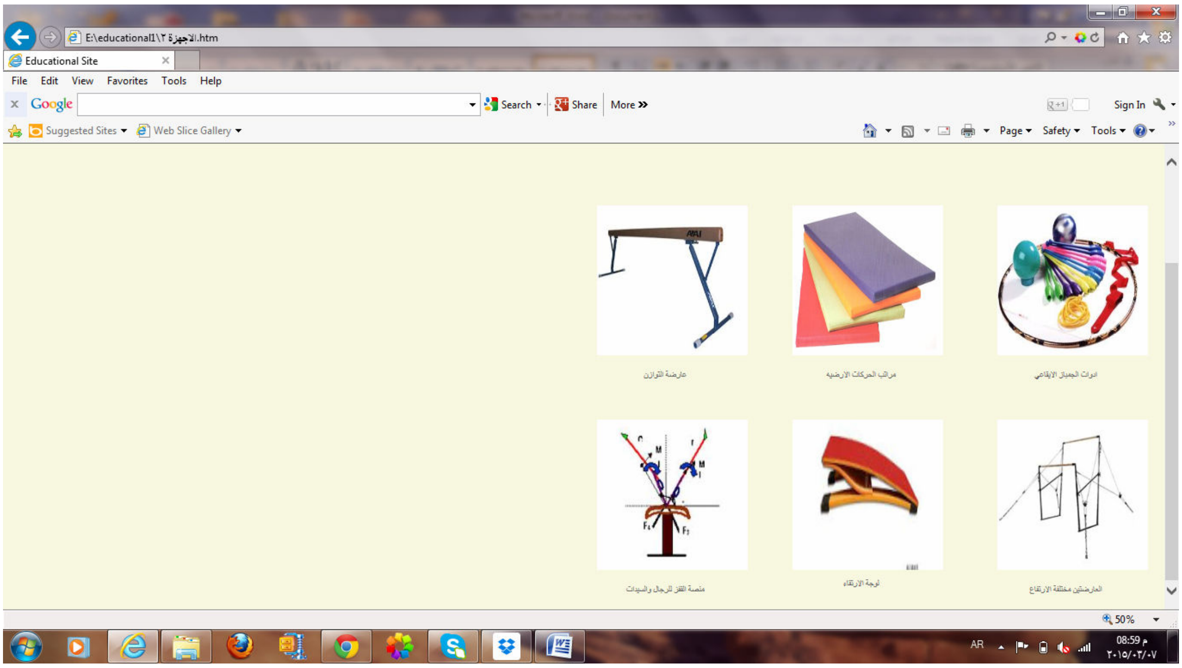

E:\educational1\الجانبية المفرده.htm
Educational Site
عودة
الدحرجة الجانبية المفروده
التحليل الحركي

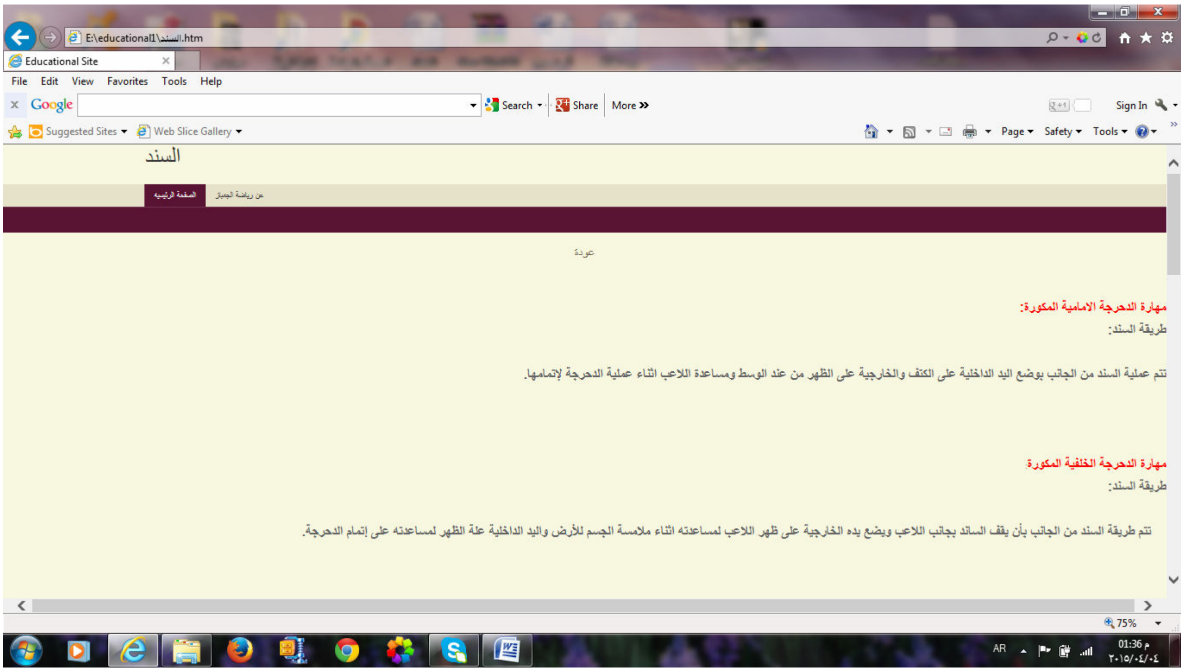

E:\educational1\الجانبية المفرده.htm
Educational Site
عودة
المراحل الفنية للحركة
اللف يكون حول المحور الطولي للجسم
تماسك الجسم اثناء الدوران واللف
الجسم على استقامة واحدة والذراعان مفرودتان والرجلان مضمومتان
اداء المهارة من وضع الانبطاح على البطن او الرقود على الظهر والذراعان عاليا في كلتا الحالتين .
اللف يبدأ بضغط الذراع على الارض لرفع الفخذ عن الارض
التحليل الحركي

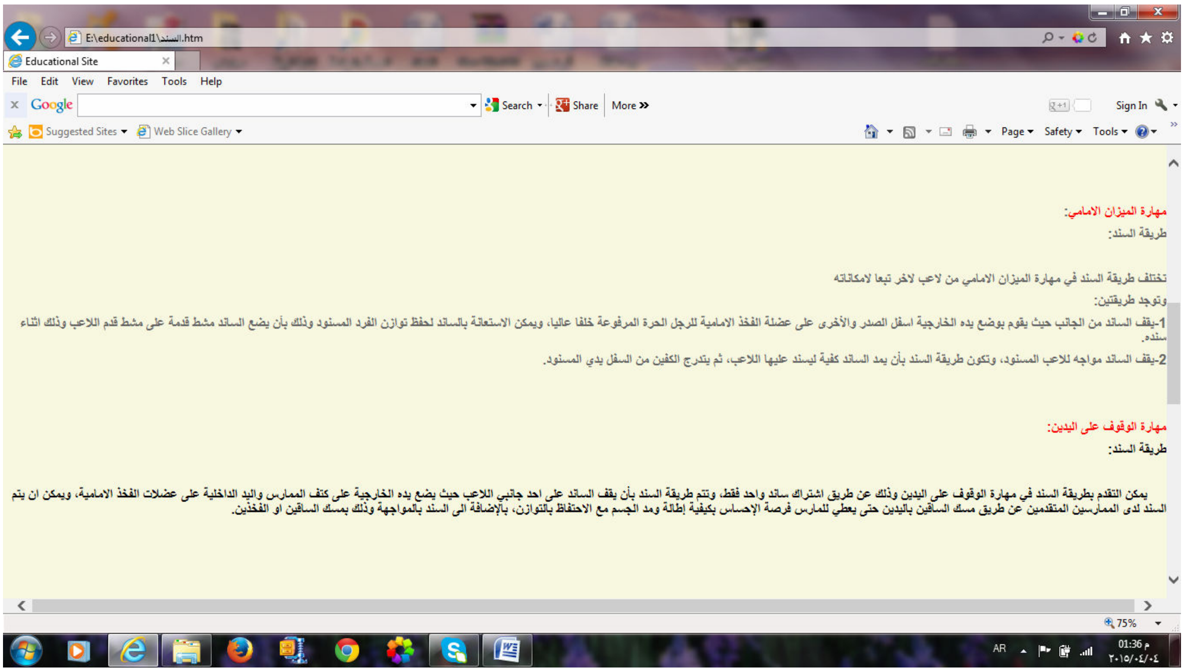

E:\educational1\slide\تحليل الدحرجه الجانبيه\slid\تحليل الحركه الجانبيه.htm
تحليل الدحرجه الجانبيه
عودة
Internet Explorer restricted this webpage from running scripts or ActiveX controls.
Allow blocked content

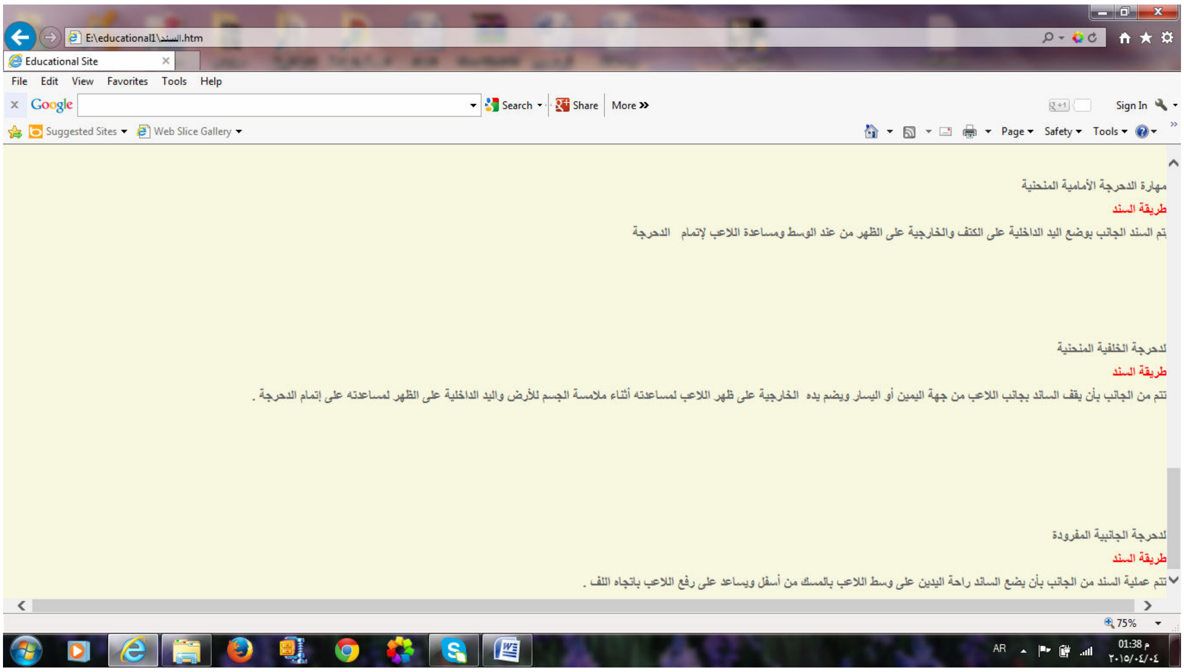

E:\educational1\index.html
Educational Site
الدحرجة الجانبية المفرودة
تاريخ رياضة الجمباز عبر العصور
انواع الجمباز
الاجهزة
المسابقات
تمارين السند


E:\educational1\الاعاقية المتكورة.htm
Educational Site
File Edit View Favorites Tools Help
Search Share More
Sign In
Suggested Sites Web Slice Gallery
Page Safety Tools
عودة
التفكير التأملي
ما هو أكثر شيء راضي عنه؟ ولماذا ؟
ماذا عملت بشكل جيد؟ ولماذا ؟
هل امتلك رؤيا عن المهارة؟
كيف يمكن أن أتعامل مع المهارة فيما بعد ؟
ماذا تعلمت من نقاط القوة والضعف التي امتلكها؟
الشريحة 4 من 4
التحليل الحركي
75%
AR
08:51 م
٢٠١٥/٠٣/٠٧

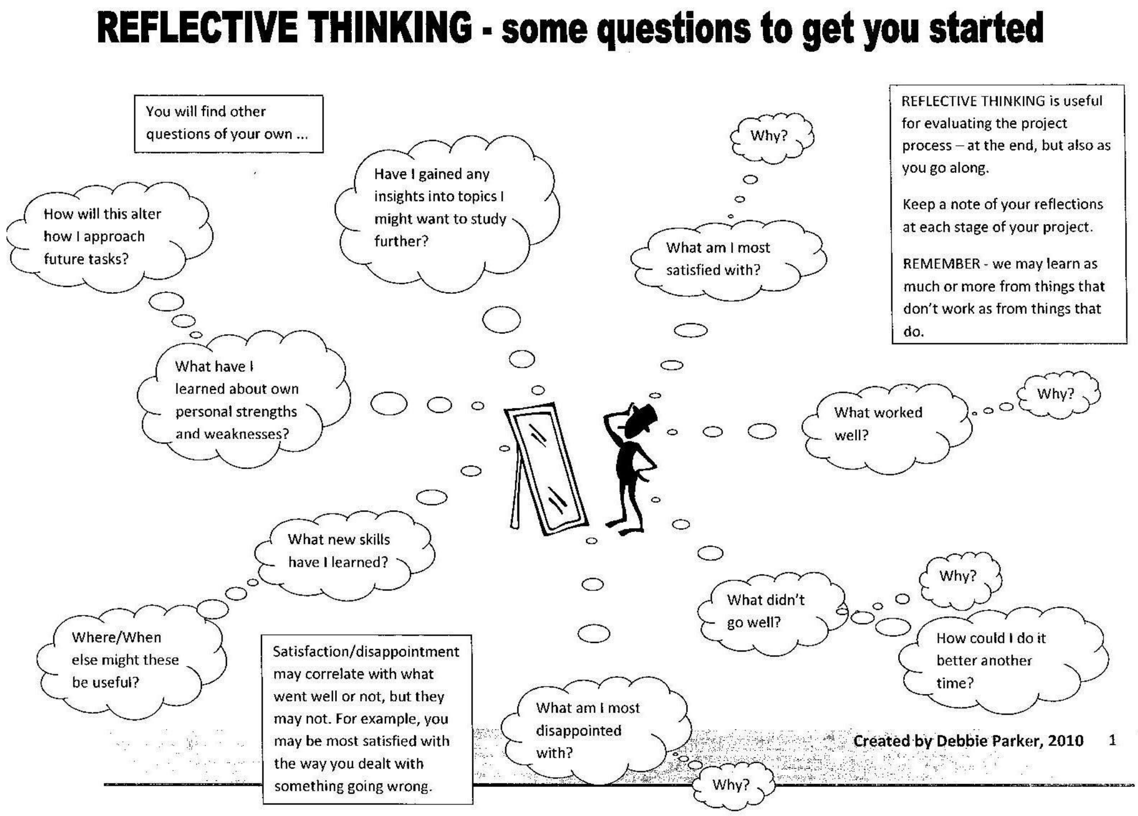

E:\educational1\الاجهزة٣.htm
Educational Site
File Edit View Favorites Tools Help
Search Share More
Sign In
Suggested Sites Web Slice Gallery
Page Safety Tools
عارضة التوازن
مراتب الحركات الارضيه
ادوات الجمباز الايقاعي
منصة القفز للرجال والسيدات
لوحة الارتقاء
العارضتين مختلفة الارتفاع
50%
AR
08:59 م
٢٠١٥/٠٣/٠٧


E:\educational1\السند.htm
Educational Site
File Edit View Favorites Tools Help
السند
الصفحة الرئيسيه
عن رياضة الجمباز
عودة
مهارة الدحرجة الامامية المكورة:
طريقة السند:
تتم عملية السند من الجانب بوضع اليد الداخلية على الكتف والخارجية على الظهر من عند الوسط ومساعدة اللاعب اثناء عملية الدحرجة لإتمامها.
مهارة الدحرجة الخلفية المكورة
طريقة السند:
تتم طريقة السند من الجانب بأن يقف الساند بجانب اللاعب ويضع يده الخارجية على ظهر اللاعب لمساعدته اثناء ملامسة الجسم للأرض واليد الداخلية علة الظهر لمساعدته على إتمام الدحرجة.


E:\educational1\السند.htm
Educational Site
File Edit View Favorites Tools Help
مهارة الميزان الامامي:
طريقة السند:
تختلف طريقة السند في مهارة الميزان الامامي من لاعب لاخر تبعا لامكاناته
وتوجد طريقتين:
1-يقف الساند من الجانب حيث يقوم بوضع يده الخارجية اسفل الصدر والأخرى على عضلة الفخذ الامامية للرجل الحرة المرفوعة خلفا عاليا، ويمكن الاستعانة بالساند لحفظ توازن الفرد المسنود وذلك بأن يضع الساند مشط قدمة على مشط قدم اللاعب وذلك اثناء سنده.
2-يقف الساند مواجه للاعب المسنود، وتكون طريقة السند بأن يمد الساند كفية ليسند عليها اللاعب، ثم يتدرج الكفين من السفل يدي المسنود.
مهارة الوقوف على اليدين:
طريقة السند:
يمكن التقدم بطريقة السند في مهارة الوقوف على اليدين وذلك عن طريق اشتراك ساند واحد فقط، وتتم طريقة السند بأن يقف الساند على احد جانبي اللاعب حيث يضع يده الخارجية على كتف الممارس واليد الداخلية على عضلات الفخذ الامامية، ويمكن ان يتم السند لدى الممارسين المتقدمين عن طريق مسك الساقين باليدين حتى يعطي للمارس فرصة الإحساس بكيفية إطالة ومد الجسم مع الاحتفاظ بالتوازن، بالإضافة الى السند بالمواجهة وذلك بمسك الساقين او الفخذين.


E:\educational1\السند.htm
Educational Site
File Edit View Favorites Tools Help
Google
Search
Share
More
Sign In
Suggested Sites
Web Slice Gallery
Page Safety Tools
مهارة الدحرجة الأمامية المنحنية
طريقة السند
تم السند الجانب بوضع اليد الداخلية على الكتف والخارجية على الظهر من عند الوسط ومساعدة اللاعب لإتمام الدحرجة
لدحرجة الخلفية المنحنية
طريقة السند
تتم من الجانب بأن يقف الساند بجانب اللاعب من جهة اليمين أو اليسار ويضم يده الخارجية على ظهر اللاعب لمساعدته أثناء ملامسة الجسم للأرض واليد الداخلية على الظهر لمساعدته على إتمام الدحرجة .
لدحرجة الجانبية المفرودة
طريقة السند
تتم عملية السند من الجانب بأن يضع الساند راحة اليدين على وسط اللاعب بالمسك من أسفل ويساعد على رفع اللاعب باتجاه اللف .
75%
AR
01:38 م
٢٠١٥/٠٤/٠٤

ملحق رقم(5)
تمرين التفكير التأملي باللغة الانجليزية



ملحق رقم(6)

تمرين التفكير التأملي المرفق بالبرنامج التعليمي مترجم



ملحق(7)
محكمو الاختبارات (اختبار التفكير التأملي) (اختبار التفكير الابداعي)

المحكم	مكان العمل
الأستاذ الدكتورعبد السلام النداف	جامعة مؤتة
الأستاذ الدكتورعبد السلام جابر	الجامعة الاردنية
الأستاذ الدكتور معين طه	الجامعة الاردنية
الأستاذ الدكتور مازن حتاملة	جامعة اليرموك
الأستاذ الدكتور عدنان العضايلة	جامعة البلقاء التطبيقية
الدكتورة عائدة العواملة	الجامعة الاردنية
الدكتور رائد مدانات	وزارة التربية والتعليم – البحرين

ملحق(8)
مقياس التفكير التأملي قبل التعديل

بسم الله الرحمن الرحيم

السادة المحكمين

تحية وبعد:

تهدف هذه الاستبانه إلى قياس مستوى التفكير التأملي بمختلف مجالاته (التأمل في الحدث،التأمل أثناء الحدث،التأمل بعد الحدث) استكمالا لمتطلبات أطروحة الدكتوراه في التربية الرياضية من الجامعة الأردنية تحت عنوان

أثر تصميم منهاج محوسب في تعليم بعض مهارات الجمباز باستخدام إستراتيجية حل المشكلات على مستوى التفكير التأملي والإبداع الحركي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مملكة البحرين

أرجو التكرم بالاطلاع على فقرات الاستبانه وإبداء الرأي حول مناسبتها للمجال

مع خالص الشكر والتقدير

الباحثة:سمر الشمايلة

اسم المحكم..

مقياس التفكير التأملي

المجال الأول: التأمل في الحدث (التفكير بالمحتوى و الاستجابة ثم التصرف على أساس ما نواجه)

	الفقرة	مناسبة الفقرة للمجال		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	
1	أفكر كثيرا وأتأمل في مهارات الجمباز التي سأتعلمها.					
2	أتردد عادة وأفكر مليا قبل قيامي بأداء مهارات الجمباز.					
3	أؤمن أن التأمل أو التأني هو الطريق للحصول على المعرفة الدقيقة لإتقان المهارة.					
4	امنح نفسي الوقت الكافي قبل التعبير عن نفسي بمهارات الجمباز.					
5	حصل معي ولو لمرة واحدة على الأقل أن قطعت الشارع وأنا غير منتبه.					
6	إن شاهدت فيلما في تنافسيا في الجمباز يعلق في ذهني بعض المشاهد المميزة لفترة طويلة.					
7	أتدرج بالتخطيط من اجل الوصول إلى الأداء الأفضل في مهارات الجمباز.					
8	استمع للمدرب لتكوين صورة واضحة عن الأداء الفني في الجمباز.					
9	أصحح معرفتي العلمية السابقة المتعلقة بالأداء الفني في ضوء المعرفة الجديدة.					
10	اربط المعرفة الجديدة عند أداء المهارات الحركية بالخبرات السابقة لدي.					
11	أشارك زملائي في حل المشكلات التي تواجههم في مجال تعلم مهارات الجمباز الرياضية.					
12	أعالج المشكلات منذ البداية بالاستفادة من خبراتي السابقة.					
13	أتفهم طبيعة المشكلة غير المألوفة عند عرضها.					
14	ارغب بتطوير قدراتي الذاتية في مجال الأداء الحركي لمهارات الجمباز.					

المجال الثاني: التأمل أثناء الحدث (التفكير بطريقة التنفيذ والقدرة على التغير حسب الموقف)

	الفقرة	مناسبة الفقرة للمجال		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
1	استطيع توضيح غايات التخطيط التأملي عند أداء مهارات الجمباز مناقشة بناءه وفعالة.					
2	أتبادل الحوار والنقاش بجد حول محتوى العمل وأداء المهارات الرياضية مع الآخرين.					
3	أشجع رفاقي على التأمل عند أداء المهارات الرياضية.					
4	ادخل عادة مع أصدقائي في مناقشات حول طبيعة المهارة.					
5	أتوقف لأفكر مليا فيما أقرأ واسمع وارى ثم أطبق ما يطلب مني.					
6	ابحث عن بدائل متعددة للمشكلات التي تواجهني عند تطبيق مهارة معينة في الجمباز.					
7	أستغرق وقتا مناسبا عادة بالتفكير والتأمل في المهارات الحركية أثناء تعلم المهارات الرياضية.					
8	أشعر بالسعادة عندما أتمكن من حل مشكلة واجهتني في مجال تعلم مهارات الجمباز.					
9	أواجه الأفكار الجديدة في المهارات الرياضية بالتحليل والمناقشة ولا أتعامل معها بردة فعل متسرعة.					
10	عندي القدرة على تعديل سلوكي أثناء الأداء للأفضل.					
11	انظم أفكاري حول العمل المطلوب في مجال المهارات الحركية.					
12	لدي رغبة بالتفكير دون الشعور بالتعب أو الملل.					
13	أتمكن من انتقاء واختيار ما يناسبني بين العديد من المعطيات لدي لاختار ما هو انسب.					
14	استفيد من نقاط القوة الموجودة لدي لأعالج المشكلات التي تواجهني في أداء مهارات الجمباز.					

المجال الثالث: التأمل بعد الحدث (التفكير الأعلى من خلال التحليل والربط والحكم على أساس المنطق)

	الفقرة	مناسبة الفقرة للمجال		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
1	أستغرق في التفكير التأملي بالأداء المهارات الحركية لدرجة انقطاعي عمن حولي.					
2	أسعى لاكتشاف أو تطوير الأداء الحركي من مخيلتي.					
3	أسعى لاستخدام أساليب جديدة ومميزة خارجة عن المألوف وتخدم الأداء.					
4	استمتع كثيراً عند قراءة موضوعات فلسفية مرتبطة بالموضوع.					
5	أحب دائما أن أتعلم مهارات رياضية جديدة حتى إن لم تكن مطلوبة بتخصصي.					
6	احرص على زيادة معرفتي الذاتية وثقافتي الرياضية من خلال القراءة والحوار.					
7	استمتع بعمل الأبحاث الرياضية التي تتطلب الرجوع للمكتبة.					
8	احصل على المعرفة للمعلومات الرياضية من البحث في أكثر من مصدر.					
9	اعتمد على أكثر من مرجع علمي لأقبل أو ارفض فكرة ما في مجال الأداء الحركي للمهارات.					
10	أقدم تفسيرات منطقية في حل المشكلات التي أواجهها عند ممارسة المهارات الرياضية.					
11	اعتقد انه لا بد من الوصول لأداء مثالي في أداء المهارات الرياضية.					
12	اشعر بالملل عند مناقشة الكثير من المشكلات التي تواجهنا أثناء الأداء الحركي للمهارات.					
13	أشعر بالقلق تجاه الأداء الضعيف وتأثيره على مستقبل الأداء الرياضي.					
14	اطرح الأسئلة أثناء شرح المهارات الحركية.					
15	لدي ثقة كبيرة بنفسي وإمكاناتي لإتقان العديد من المهارات الحركية.					
16	أنظم أفكاري عند تعلم المهارات الحركية.					
17	اخصص وقتا للتفكير فيما أنجزته من مهارات حركية.					

ملحق(9)
مقياس التفكير التأملي بعد التعديل

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزتي الطالبة:...................................

تهدف هذه الاستبانة إلى قياس مستوى التفكير التأملي بمختلف مجالاته:
(التأمل في الحدث، التأمل أثناء الحدث، التأمل بعد الحدث) استكمالا لمتطلبات أطروحة الدكتوراه في التربية الرياضية من الجامعة الأردنية تحت عنوان:
"**أثر تصميم منهاج محوسب في تعليم بعض مهارات الجمباز باستخدام إستراتيجية حل المشكلات على مستوى التفكير التأملي والإبداع الحركي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مملكة البحرين**"

أرجو التكرم بتعبئة فقرات الاستبانة وسيتم الاحتفاظ بالمعلومات بسرية تامة.

مع خالص الشكر والتقدير

الباحثة: سمر الشمايلة

مقياس التفكير التأملي

المجال الأول:

التأمل في الحدث (التفكير بالمحتوى والاستجابة ثم التصرف على أساس ما نواجه).

م	الفقرة	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا
1	أفكر كثيرا وأتأمل في مهارات الجمباز التي سأتعلمها.					
2	أتردد عادة وأفكر مليا قبل قيامي بأداء مهارات الجمباز.					
3	أؤمن أن التأمل أو التأني هو الطريق للحصول على المعرفة الدقيقة لإتقان المهارة.					
4	امنح نفسي الوقت الكافي قبل التعبير عن نفسي بمهارات الجمباز.					
5	حصل معي ولو لمرة واحدة على الأقل أن قطعت الشارع وأنا غير منتبه.					
6	إن شاهدت فيلما في تنافسيا في الجمباز يعلق في ذهني بعض المشاهد المميزة لفترة طويلة.					
7	أتدرج بالتخطيط من اجل الوصول إلى الأداء الأفضل في مهارات الجمباز.					
8	استمع للمدرب لتكوين صورة واضحة عن الأداء الفني في الجمباز.					
9	أصحح معرفتي العلمية السابقة المتعلقة بالأداء الفني في ضوء المعرفة الجديدة.					
10	اربط المعرفة الجديدة عند أداء المهارات الحركية بالخبرات السابقة لدي.					
11	أشارك زملائي في حل المشكلات التي تواجههم في مجال تعلم مهارات الجمباز الرياضية.					
12	أعالج المشكلات منذ البداية بالاستفادة من خبراتي السابقة.					
13	أتفهم طبيعة المشكلة غير المألوفة عند عرضها.					
14	أرغب بتطوير قدراتي الذاتية في مجال الأداء الحركي لمهارات الجمباز.					

المجال الثاني:
التأمل أثناء الحدث (التفكير بطريقة التنفيذ والقدرة على التغير حسب الموقف).

م	الفقرة	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا
1	أستطيع توضيح غايات التخطيط التأملي عند أداء مهارات الجمباز مناقشة بناءه وفعالة.					
2	أتبادل الحوار والنقاش بجد حول محتوى العمل وأداء المهارات الرياضية مع الآخرين.					
3	أشجع رفاقي على التأمل عند أداء المهارات الرياضية.					
4	ادخل عادة مع أصدقائي في مناقشات حول طبيعة المهارة.					
5	أتوقف لأفكر مليا فيما أقرأ واسمع وارى ثم أطبق ما يطلب مني.					
6	ابحث عن بدائل متعددة للمشكلات التي تواجهني عند تطبيق مهارة معينة في الجمباز.					
7	أستغرق وقتا مناسبا عادة بالتفكير والتأمل في المهارات الحركية أثناء تعلم المهارات الرياضية.					
8	أشعر بالسعادة عندما أتمكن من حل مشكلة واجهتني في مجال تعلم مهارات الجمباز.					
9	أواجه الأفكار الجديدة في المهارات الرياضية بالتحليل والمناقشة ولا أتعامل معها بردة فعل متسرعة.					
10	عندي القدرة على تعديل سلوكي أثناء الأداء للأفضل.					
11	أنظم أفكاري حول العمل المطلوب في مجال المهارات الحركية.					
12	لدي رغبة بالتفكير دون الشعور بالتعب أو الملل.					
13	أتمكن من انتقاء واختيار ما يناسبني بين العديد من المعطيات لدي لاختار ما هو انسب.					
14	استفيد من نقاط القوة الموجودة لدي لأعالج المشكلات التي تواجهني في أداء مهارات الجمباز.					

المجال الثالث:

التأمل بعد الحدث (التفكير الأعلى من خلال التحليل والربط والحكم على أساس المنطق).

م	الفقرة	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا
1	أستغرق في التفكير التأملي بالأداء المهارات الحركية لدرجة انقطاعي عمن حولي.					
2	أسعى لاكتشاف أو تطوير الأداء الحركي من مخيلتي.					
3	أسعى لاستخدام أساليب جديدة ومميزة خارجة عن المألوف وتخدم الأداء.					
4	استمتع كثيراً عند قراءة موضوعات فلسفية مرتبطة بالموضوع.					
5	أحب دائما أن أتعلم مهارات رياضية جديدة حتى إن لم تكن مطلوبة بتخصصي.					
6	احرص على زيادة معرفتي الذاتية وثقافتي الرياضية من خلال القراءة والحوار.					
7	استمتع بعمل الأبحاث الرياضية التي تتطلب الرجوع للمكتبة.					
8	احصل على المعرفة للمعلومات الرياضية من البحث في أكثر من مصدر.					
9	اعتمد على أكثر من مرجع علمي لأقبل أو ارفض فكرة ما في مجال الأداء الحركي للمهارات.					
10	أقدم تفسيرات منطقية في حل المشكلات التي أواجهها عند ممارسة المهارات الرياضية.					
11	اعتقد انه لا بد من الوصول لأداء مثالي في أداء المهارات الرياضية.					

تابع المجال الثالث:
التأمل بعد الحدث (التفكير الأعلى من خلال التحليل والربط والحكم على أساس المنطق).

م	الفقرة	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا
12	أشعر بالملل عند مناقشة الكثير من المشكلات التي تواجهنا أثناء الأداء الحركي للمهارات.					
13	أشعر بالقلق تجاه الأداء الضعيف وتأثيره على مستقبل الأداء الرياضي.					
14	أطرح الأسئلة أثناء شرح المهارات الحركية.					
15	لدي ثقة كبيرة بنفسي وإمكاناتي لإتقان العديد من المهارات الحركية.					
16	أنظم أفكاري عند تعلم المهارات الحركية.					
17	أخصص وقتا للتفكير فيما أنجزته من مهارات حركية.					

ملحق(10)
مقياس الابداع الحركي قبل التعديل

السادة المحكمين

تحية وبعد:

تهدف هذه الاستبانه إلى قياس مستوى الإبداع الحركي بمختلف مجالاته (المرونة،الطلاقة،الاصاله، حل المشكلات) استكمالا لمتطلبات أطروحة الدكتوراه في التربية الرياضية من الجامعة الأردنية تحت عنوان

أثر تصميم منهاج محوسب في تعليم بعض مهارات الجمباز باستخدام إستراتيجية حل المشكلات على مستوى التفكير التأملي والإبداع الحركي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مملكة البحرين

أرجو التكرم بالاطلاع على فقرات الاستبانه وإبداء الرأي حول مناسبتها للمجال

مع خالص الشكر والتقدير

الباحثة:سمر الشمايلة

استبانة الإبداع الحركي

المجال الأول: المرونة هي قدرة الشخص على أن يعطى عدد من الاستجابات المنوعة والتي لا تنتمي لفئة واحدة أو مظهر واحد

	الفقرة	مناسبة الفقرة للمجال		الصياغة اللغوية		الملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
1	أتقبل آراء زملائي وان كانت تختلف مع وجهة نظري في تعلم مهارات الجمباز					
2	أتقبل توجهات مدربي في الجمباز وابق دائما على اتصال معه.					
3	أطور أدائي باستمرار باستخدام أدوات مختلفة وبديلة.					
4	أطرح أفكار متنوعة لزملائي عند تعلم مهارات الجمباز					
5	اتبع الحركات الصعبة وغير المألوفة لأحقق التعلم الأمثل للأداء الحركي					
6	أدرك جيدا معظم المهارات الرياضية واقدر المواقف التي أتعرض لها					
7	اهتم بالاطلاع على جميع المواضيع القانونية والفنية التي تتعلق بمهارات الجمباز					
8	أناقش مع زملائي المشكلات التي تحدث أثناء تعلم مهارات الجمباز للوصول إلى الحلول المناسبة.					
9	امتلك إمكانية جيدة على تنظيم أوقات فراغي					
10	أفضل المدرس الذي يمتلك خيارات ويستخدم طرائق جديدة لتعلم مهارات الجمباز					

المجال الثاني: الحساسية للمشكلات القدرة على اكتشاف المشكلات البسيطة والمعقدة وإمكانية حلها والتعامل معه بمهنية عالية

	الفقرة	مناسبة الفقرة للمجال		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
1	اتبع خطوات مبتكرة ومتسلسلة لحل مشكلتي من خلال معرفة النقاط الصعبة أثناء تعلمي مهارات الجمباز.					
2	أفضل التعامل مع المشكلات الصعبة والمهارات المركبة في الجمباز.					
3	أفضل استخدم الوسائل التعليمية المساعدة التي تثير اهتمامي للتغلب على مشكلات تعلم مهارات الجمباز.					
4	اقضي وقتاً طويلا بالتفكير بكيفية أداء مهارات الجمباز.					
5	أقوم بتصحيح أدائي بنفسي ذاتيا أثناء تعلمي مهارات الجمباز.					
6	ابتعد عن المشكلات الحساسية الزائدة مع زملائي ومع المدرسين.					
7	التفكير العميق يساعدني في حل العديد من مشكلاتي أثناء أداء مهارات الجمباز					
8	أقوم بقراءة الدراسات التي تتعلق في جميع مجالات الجمباز					
9	أحاول تقديم المساعدة لزملائي في تعلم الأداء الفني للمهارات الحركية.					
10	أتحسب دائما للظروف الطارئة وأفكر في حلها قبل وقوعها.					

المجال الثالث: الأصالة تعني أن الشخص المبدع ذو تفكير أصيل أي لا يكرر أفكار الآخرين حيث تكون أفكاره جديدة وغير الشائعة

	الفقرة	**مناسبة الفقرة للمجال**		**الصياغة اللغوية**		**ملاحظات**
		مناسبة	**غير مناسبة**	**مناسبة**	**غير مناسبة**	
1	لدي القدرة على اختيار ما يناسب إمكانياتي الجسمية والبدنية من مهارات الجمباز					
2	استطيع ابتكار تمارين جديدة تساعدني في تعلم جميع مراحل الأداء الفني في الجمباز					
3	مستوى الإنجاز في الجمباز يجذبني.					
4	أحب البرامج التعليمية والتدريبية المتعلقة بمناهج الجمباز.					
5	العديد من اللاعبين المبدعين لديهم ميول فطرية.					
6	أفضل أن أشاهد منافسات الجمباز على ا ن اقرأ قصيدة شعرية.					
7	أحرص على تطبيق الأساليب والمبادئ الأساسية العلمية الحديثة عند تعلم مهارات الجمباز.					
8	أفضل قراءة الدراسات المبتكرة والجديدة في الجمباز.					
9	ارغب في دراسة قانون الجمباز متابعته بشكل دوري.					
0	شعرت بالسعادة في طفولتي وأنا أمارس مهارات الجمباز بشكل عفوي.					

المجال الرابع: الطلاقة يقصد بها القدرة على إنتاج اكبر عدد من الأفكار الإبداعية، وعلى درجة عالية من تدفق الأفكار وتوليدها

	الفقرة	مناسبة الفقرة للمجال		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
1	لدي القدرة على إيجاد أكثر من شكل لأداء مهارات الجمباز.					
2	أفضل مدرس الجمباز الذي يتقبل الحوار والنقاش من طلبته ويحترم الرأي والرأي الآخر.					
3	افرح عند تقبل المدرس ما اطرحه من أفكار متنوعة في تعليم المهارات الحركية.					
4	اكتب الخطوات الفنية لمهارات الجمباز مما يساعدني على تدفق أفكار جديدة حول تعلمها.					
5	ارغب أن اسمع، عند اتقاني لأداء مهارات الجمباز، كلمات مرادفة مثل: شجاع،جرئ، مميز، مبدع.					
6	استمتع عند أداء المهارات الحركية في الجمباز بأشكال مختلفة.					
7	أناقش الموضوعات الخاصة بالجمباز بأفكار واضحة ومتعددة وطبيعية.					
8	أطبق خطوات الأداء المهاري في الجمباز والتي تستند إلى مرجع علمي.					
9	أتجنب المواقف التي اشعر بها بالحرج عند تقديم النصح والمشورة لزملائي.					
10	ابتكر تمرينات تساعدني على تسريع تعلمي لمهارات الجمباز.					

ملحق(11)
مقياس الابداع الحركي بعد التعديل

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزتي الطالبة:...

تهدف هذه الاستبانة إلى قياس مستوى الإبداع الحركي بمختلف مجالاته. (المرونة، الطلاقة، الأصالة، حل المشكلات) استكمالا لمتطلبات أطروحة الدكتوراه في التربية الرياضية من الجامعة الأردنية تحت عنوان:

"**أثر تصميم منهاج محوسب في تعليم بعض مهارات الجمباز باستخدام إستراتيجية حل المشكلات على مستوى التفكير التأملي والإبداع الحركي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مملكة البحرين**"

أرجو التكرم بتعبئة فقرات الاستبانة وسيتم الاحتفاظ بالمعلومات بسرية تامة.

مع خالص الشكر والتقدير

الباحثة: سمر الشمايلة

استبانة الإبداع الحركي
المجال الأول:
المرونة هي قدرة الشخص على أن يعطى عدد من الاستجابات المنوعة والتي لا تنتمي لفئة واحدة أو مظهر واحد.

م	الفقرة	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا
1	أتقبل آراء زملائي وان كانت تختلف مع وجهة نظري في تعلم مهارات الجمباز					
2	أتقبل توجهات مدربي في الجمباز وابق دائما على اتصال معه.					
3	أطور أدائي باستمرار باستخدام أدوات مختلفة وبديلة.					
4	أطرح أفكار متنوعة لزملائي عند تعلم مهارات الجمباز					
5	اتبع الحركات الصعبة وغير المألوفة لأحقق التعلم الأمثل للأداء الحركي					
6	أدرك جيدا معظم المهارات الرياضية وأقدر المواقف التي أتعرض لها					
7	اهتم بالإطلاع على جميع المواضيع القانونية والفنية التي تتعلق بمهارات الجمباز					
8	أناقش مع زملائي المشكلات التي تحدث أثناء تعلم مهارات الجمباز للوصول إلى الحلول المناسبة.					
9	امتلك إمكانية جيدة على تنظيم أوقات فراغي					
10	أفضل المدرس الذي يمتلك خيارات ويستخدم طرائق جديدة لتعلم مهارات الجمباز					

المجال الثاني:
الحساسية للمشكلات القدرة على اكتشاف المشكلات البسيطة والمعقدة وإمكانية حلها والتعامل معه بمهنية عالية.

م	الفقرة	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا
1	اتبع خطوات مبتكرة ومتسلسلة لحل مشكلتي من خلال معرفة النقاط الصعبة أثناء تعلمي مهارات الجمباز.					
2	أفضل التعامل مع المشكلات الصعبة والمهارات المركبة في الجمباز.					
3	أفضل استخدم الوسائل التعليمية المساعدة التي تثير اهتمامي للتغلب على مشكلات تعلم مهارات الجمباز.					
4	اقضي وقتاً طويلا بالتفكير بكيفية أداء مهارات الجمباز.					
5	أقوم بتصحيح أدائي بنفسي ذاتيا أثناء تعلمي مهارات الجمباز.					
6	ابتعد عن المشكلات الحساسية الزائدة مع زملائي ومع المدرسين.					
7	التفكير العميق يساعدني في حل العديد من مشكلاتي أثناء أداء مهارات الجمباز					
8	أقوم بقراءة الدراسات التي تتعلق في جميع مجالات الجمباز					
9	أحاول تقديم المساعدة لزملائي في تعلم الأداء الفني للمهارات الحركية.					
10	أتحسب دائما للظروف الطارئة وأفكر في حلها قبل وقوعها.					

المجال الثالث:

الأصالة تعني أن الشخص المبدع ذو تفكير أصيل أي لا يكرر أفكار الآخرين حيث تكون أفكاره جديدة وغير الشائعة.

م	الفقرة	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا
1	لدي القدرة على اختيار ما يناسب إمكانياتي الجسمية والبدنية من مهارات الجمباز					
2	أستطيع ابتكار تمارين جديدة تساعدني في تعلم جميع مراحل الأداء الفني في الجمباز					
3	مستوى الإنجاز في الجمباز يجذبني.					
4	أحب البرامج التعليمية والتدريبية المتعلقة بمناهج الجمباز.					
5	العديد من اللاعبين المبدعين لديهم ميول فطرية.					
6	أفضل أن أشاهد منافسات الجمباز على أن اقرأ قصيدة شعرية.					
7	أحرص على تطبيق الأساليب والمبادئ الأساسية العلمية الحديثة عند تعلم مهارات الجمباز.					
8	أفضل قراءة الدراسات المبتكرة والجديدة في الجمباز.					
9	ارغب في دراسة قانون الجمباز متابعته بشكل دوري.					
10	شعرت بالسعادة في طفولتي وأنا أمارس مهارات الجمباز بشكل عفوي.					

المجال الرابع:
الطلاقة يقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الإبداعية، وعلى درجة عالية من تدفق الأفكار **وتوليدها.**

م	الفقرة	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا
1	لدي القدرة على إيجاد أكثر من شكل لأداء مهارات الجمباز.					
2	أفضل مدرس الجمباز الذي يتقبل الحوار والنقاش من طلبته ويحترم الرأي والرأي الآخر.					
3	افرح عند تقبل المدرس ما اطرحه من أفكار متنوعة في تعليم المهارات الحركية.					
4	اكتب الخطوات الفنية لمهارات الجمباز مما يساعدني على تدفق أفكار جديدة حول تعلمها.					
5	ارغب أن اسمع، عند اتقاني لأداء مهارات الجمباز، كلمات مرادفة مثل: شجاع،جرئ، مميز، مبدع.					
6	استمتع عند أداء المهارات الحركية في الجمباز بأشكال مختلفة.					
7	أناقش الموضوعات الخاصة بالجمباز بأفكار واضحة ومتعددة وطبيعية.					
8	أطبق خطوات الأداء المهاري في الجمباز والتي تستند إلى مرجع علمي.					
9	أتجنب المواقف التي اشعر بها بالحرج عند تقديم النصح والمشورة لزملائي.					
10	ابتكر تمرينات تساعدني على تسريع تعلمي لمهارات الجمباز.					

ملحق (12)
مهارات الجمباز(الحركات الارضية) المستخدمة

معاييرالتقيم لمهارة الميزان الامامي
النواحي الفنية

- رجل الارتكاز مفرودة ويشير مشط قدم الارتكاز للامام
- الرجل الحرة مرفوعة خلفا عاليا الى افصى مدى ممكن ويشير مشطها للخارج نتيجة لرفع الرجل الحرة يميل الجذع للامام
- يكون وضع الجسم النهائي افقيا وعموديا على رجل الارتكاز والظهر مقوس
- وضع الذراعين اماما عاليا او اماما جانبا
- النظر اماما عاليا مع انثناء خفيف للخلف في الرقبة
- مستوى الراس ومشط قدم الرجل الحرة على مستوى وارتفاع واحد

نقاط التقييم على أساس الأداء الفني	المحاولة الأولى		المحاولة الثانية		المجموع
	صح	خطأ	صح	خطأ	
رجل الارتكاز مفرودة والمشط للامام					
الرجل الحرة مرفوعة خلفا عاليا ومشطها للخارج					
وميل الجذع للامام وتقوس الجذع					
وضع الذراعين جانبا النظر اماما مع انثناء الرقبة خلفا					
مستوى الراس ومشط قدم الرجل الحرة على مستوى وارتفاع واحد					
المجموع					
المتوسط					

معايير التقييم لمهارة الدحرجة الامامية المكورة
النواحي الفنية

- اليدان باتساع الصدر والكفان تشيران للامام مع دفع الأرض باليدين أثنـــاء أداء الدحرجة
- الرأس للداخل ومثنية على الصدر
- بداية الدحرجة الأمامية بالارتكاز على المنطقة العنقية
- تكور الجسم بالكامل خلال الدحرجة مع مسك الركبتين بالذراعين المضمومتين على الصدر
- الوصول للوضع الابتدائي

نقاط التقييم على أساس الأداء الفني	المحاولة الأولى		المحاولة الثانية		المجموع
	صح	خطأ	صح	خطأ	
اليدان باتساع الصدر وتشيران للامام و دفع الأرض بهما.					
الرأس للداخل ومثنية على الصدر					
الارتكاز على المنطقة العنقية					
تكور الجسم بالكامل خلال الدحرجـــة مـــع مـــسك الـــركبتين بالـــذراعين المضمومتين على الصدر					
الوصول للوضع الابتدائي من الوقوف للوقوف					
المجموع					
المتوسط					

معايير التقييم لمهارة دحرجة الخلفية المكورة

النواحي الفنية

- ضم الرأس على الصدر ودفع الارض بكفي اليدين
- الكفان اول جزء يلمس الارض
- الجسم مكور ومحصور بين اليدين
- فرد الركبتين قبل الدفع باليدين
- زيادة الثني في مفصلي الفخذين والاستناد على الكفين لعدم ارتطام المقعدة بالارض

نقاط التقييم على أساس الأداء الفني	المحاولة الأولى		المحاولة الثانية		المجموع
	صح	خطأ	صح	خطأ	
ضم الرأس على الصدر ودفع الارض بكفي اليدين					
الكفان اول جزء يلمس الارض					
الجسم مكور ومحصور بين اليدين					
فرد الركبتين قبل الدفع باليدين					
الاستناد على الكفين لعدم ارتطام المقعدة بالارض					
المجموع					
المتوسط					

معايير التقييم لمهارة الدحرجة الأمامية فتحاً

النواحي الفنية:

- المحافظة على امتداد الرجلين
- الميل للأمام مع ثني الذراعين قليلا لعمل الدحرجة الأمامية
- المحافظة على فتح الرجلين وهما ممدودتان وفرد الركبتين
- توضع الذراعين بين الرجلين عند ملامسة الكعبين الأرض
- ميل الجذع إلى الأمام والكتفين اول جزء يلامس الارض مع دفع الأرض باليدين بقوة.
- الوضع النهائي الوصول إلى الوقوف فتحا مع ميل الصدر للامام للوقاية من السقوط خلفا مع رفع الذراعين أماماً.

نقاط التقييم على أساس الأداء الفني	المحاولة الأولى		المحاولة الثانية		المجموع
	صح	خطأ	صح	خطأ	
المحافظة على امتداد الرجلين					
الميل للأمام مع ثني الذراعين قليلا					
المحافظة على فتح الرجلين وفرد الركبتين.					
الكتفين اول جزء يلامس الارض مع دفع الأرض باليدين بقوة.					
الوصول إلى الوقوف فتحا مع ميل الصدر للامام مع رفع الذراعين أماماً.					
المجموع					
المتوسط					

معايير التقييم لمهارة العجلة البشرية

النواحي الفنية

- تتالي وضع ارتكاز اليدين على الأرض.
- المرجحة بقوة وسرعة لأعلى برجل المرجحة ودفع الأرض بقوة بقدم الارتقاء.
- إتمام جميع الارتكازات والدفع على خط واحد.
- التوافق بين الارتقاء على قدم الارتقاء وفرد الرجل الحرة.
- المرور بوضع الوقوف على اليدين العمودي على الأرض مع الاحتفاظ بزاوية فتح الرجلين على أن تكون هذه الزاوية اكبر ما يمكن.
- تواجد الكتفين فوق قاعدة الارتكاز تماما أثناء المرور بوضع الوقوف على اليدين مع فرد الذراعين وفرد الجسم كله عاليا(الرجلين، الذراعين، الجذع).
- بعد المرور بالوضع العمودي للشقلبة يتم الدفع باليدين الواحدة بعد الأخرى للوصول للوضع الابتدائي مرة أخرى وهو الوقوف.

نقاط التقييم على أساس الأداء الفني	المحاولة الأولى		المحاولة الثانية		المجموع
	صح	خطأ	صح	خطأ	
وضع ارتكاز اليدين على الأرض					
المرجحة بقوة وسرعة لأعلى برجل المرجحة ودفع الأرض بقوة بقدم الارتقاء.					
جميع الارتكازات والدفع على خط واحد.					
التوافق بين الارتقاء وفرد الرجل الحرة.					
المرور بوضع الوقوف على اليدين و فتح الرجلين بزاوية أكبر ما يمكن.					
المجموع					
المتوسط					

معايير التقييم لمهارة الدحرجة الخلفية (فتحا)

النواحي الفنية

1- ضم الراس على الصدر ودفع الارض بكفي اليدين
2- وضع الكفين على الارض كاول جزء من الجسم يلمس الارض والاستناد عليها
3- ثني مفصلي الفخذين لتقريب مركز ثقل الجسم من الارض لعدم ارتطـــام الجـــسم بالارض
4- فتح الرجلين اقصى اتساع اثناء الدحرجة للخلف وقبل الدفع للارض
5- اداء المهارة للوصول للوقوف مع فتح الرجلين اقصى اتساع

نقاط التقييم على أساس الأداء الفني	المحاولة الأولى		المحاولة الثانية		المجموع
	صح	خطأ	صح	خطأ	
ضم الراس على الصدر ودفع الارض بكفي اليدين					
الكفين على الارض كاول جزء من الجـــسم يلمس الارض والاستناد عليها					
ثني مفصلي الفخذين وعدم ارتطام الجـــسم بالارض					
فتح الرجلين اقصى اتساع اثنـــاء الدحرجـــة للخلف وقبل الدفع للارض.					
الوصول الى الوقوف فتحا والرجلين اقـــصى اتساع					
المجموع					
المتوسط					

معايير التقييم لمهارة الدحرجة الجانبية المفروده

النواحي الفنية

1- اللف يكون حول المحور الطولي للجسم
2- تماسك الجسم اثناء الدوران واللف
3- الجسم على استقامة واحدة والذراعان مفرودتان والرجلان مضمومتان
4- اداء المهارة من وضع الانبطاح على البطن او الرقود على الظهر والذراعان عاليا في كلتا الحالتين.
5- اللف يبدأ بضغط الذراع على الارض لرفع الفخذ عن الارض

نقاط التقييم على أساس الأداء الفني	المحاولة الأولى		المحاولة الثانية		المجموع
	صح	خطأ	صح	خطأ	
اللف يكون حول المحور الطولي للجسم					
تماسك الجسم اثناء الدوران واللف					
الجسم على استقامة واحدة والذراعان مفرودتان					
اداء المهارة من وضع الانبطاح على البطن والرجلان مضمومتان					
الدفع للوصول الى الوضع الابتدائي					
المجموع					
المتوسط					

معايير التقييم لمهارة الوقوف على اليدين

النواحي الفنية

- الذراعين بأتساع الصدر واصابع الكفين مفتوحة وتشير للامام
- الجسم عامودي على الارض وعلى استقامة واحدة
- فرد الحسم اثناء اداء المهارة يكون بالضغط على الارض لاسفل
- رفع الجسم عن الارض وفردة
- الاحتفاظ بالتوازن عن طريق مفصلي الرسغ او عن طريق دفع الاصابع للارض للامام والخلف اوعن طريق لف الذراعين فليلا للداخل او للخارج
- ثني الراس قليلا للخلف

نقاط التقييم على أساس الأداء الفني	المحاولة الأولى		المحاولة الثانية		المجموع
	صح	خطأ	صح	خطأ	
الذراعين بأتساع الصدر واصابع الكفين مفتوحة وتشير للامام					
الجسم عامودي على الارض وعلى استقامة واحدة					
فرد الجسم اثناء رفعة والضغط على الارض لاسفل					
الاحتفاظ بالتوازن عن طريق مفصلي الرسغ					
ثني الراس قليلا للخلف					
المجموع					
المتوسط					

ملحق(13)
مهارات الجمباز المطبقة في البرنامج

اسم المهارة	الدرجة /5
مهارة الدحرجة الامامية المكورة	
مهارة الدحرجة الخلفية المكورة	
مهارة الدحرجة الامامية فتحا	
مهارة الدحرجة الخلفية فتحا	
الدحرجة المفرودة	
االميزان الامامي	
العجلة البشرية	
الوقوف على اليدين	

ملحق (14)

محكمو اختبار مهارات الجمباز

اسم المحكم	الوظيفة	مكان العمل
الدكتور ميرفت الدسوقي	محاضر غير متفرغ	جامعة البحرين
الدكتور سامر الصعوب	استاذ مساعد	جامعة مؤته
الدكتور ايهاب عبد الإله السيد	اختصاصي مناهج تربية رياضية	وزارة التربية والتعليم–البحرين
السيد عاهد العضايلة	اختصاصي مناهج تربية رياضية	وزارة التربية والتعليم– البحرين
السيدة نوال جناحي	اختصاصي مناهج تربية رياضية	وزارة التربية والتعليم– البحرين
السيد مجدي البنوي	مشرف تربية رياضية	وزارة التربية والتعليم – الاردن
السيد جعفر عاشور	مدرب جمباز–مديرية تربية الكرك	وزارة التربية والتعليم – الاردن
السيد مجيد عباس	حكم دولي جمباز	وزارة التربية والتعليم– البحرين
السيدة رانيا شوكت	معلمة اولى	وزارة التربية والتعليم– البحرين

ملحق(15)
المخاطبات الرسمية

الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN
كليـــة التربيـــة الرياضيـــة
Faculty of Physical Education

الرقم: ل / ٢ / ٩٦٧
التاريخ: ٢٠١٤/١١/١٣

الاستاذ الدكتور مدير ادارة البحث العلمي

وزارة التربية والتعليم – مملكة البحرين

الموضوع: تسـهيـل مـهمــة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة **سمر امين عبد الحافظ الشمايلة ورقمها الجامعي (٩١٢٠٢٤٦)** من كلية الدراسات العليا في الجامعة الاردنية تخصص التربية الرياضية/مستوى الدكتوراه باجراء اطروحة الدكتوراه وبعنوان "اثر تصميم منهاج محوسب في تعليم بعض مهارات الجمباز باستخدام استراتيجية حل المشكلات على مستوى التفكير التاملي والابداع الحركي لدى الطالبات في البحرين" بإشراف الاستاذ الدكتور صادق الحايك – الأستاذ في قسم الاشراف والتدريس في كلية التربية الرياضية بالجامعة الاردنية – المملكة الاردنية الهاشمية وتحتاج الباحثة إلى تطبيق المنهاج على عينة الدراسة والمتمثلة بالطالبات المدارس في مملكة البحرين .

ارجوا منكم التكرم بالايعاز لمن يلزم بتسهيل مهمة الطالبة بخصوص هذا الموضوع.

وتفضلو بقبول فائق الاحترام

عميد كلية التربية الرياضية

أ.د. وليد الرحاحلة

أ.ن

هاتف– ٥٣٥٥٠٠٠ (٦– ٩٦٢) تلفاكس– ٥٣٠٠٨٢٥ (٦–٩٦٢) عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6)5355000 Telefax: (962-6)5300825 Amman 11942 Jordan

Ministry of Education
Secretariat General of the Higher Education Council
Scientific Research Directorate

وزارة التربية والتعليم
الأمانة العامة لمجلس التعليم العالي
إدارة البحث العلمي

الرقم: 11/10/ت م ب
التاريخ: 23 نوفمبر 2014م

الفاضلة سمر أمين عبدالحافظ الشمايلة المحترمة

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: الموافقة على تطبيق أدوات بحث في إدارة التعليم الثانوي

بالإشارة إلى طلبكم المقدم بتاريخ 2014/11/16م بشأن تطبيق أدوات البحث المعنون: "أثر تصميم منهاج محوسب في تعليم بعض مهارات الجمباز باستخدام استراتيجية حل المشكلات على مستوى التفكير" يسرني إعلامكم بموافقة الإدارة/ الإدارات المعنية على تطبيق أدوات البحث وفق التعليمات والشروط التالية:

1. الالتزام عند التطبيق بأداة / أدوات البحث التي تمت الموافقة عليها دون إضافة أو حذف.
2. المحافظة على المعلومات التي يتم جمعها، وعدم استخدامها إلا لأغراض البحث العلمي.
3. تزويد إدارة المكتبات العامة بوزارة التربية والتعليم بنسخة من البحث بعد الانتهاء منه.
4. جميع الإجراءات والخطوات اللازمة لتطبيق أدوات الدراسة تقع على عاتق الباحث نفسه ولا يحق له الاعتماد على كوادر الوزارة لأداء هذه المهمة.

مع تمنياتنا لكم بالتوفيق، وتفضلوا بقبول خالص التحية والاحترام.

د. فرزانة عبد الله المراغي
مدير إدارة البحث العلمي

هاتف: ١٧٨٧٣٠٦١ (٩٧٣+) – فاكس: ١٧٦٨٠١٦٨ (٩٧٣+) – ص. ب: ٤٣ – المنامة
Tel.: (+973) 17873061 – Fax: (+973)17680168 – P.O. Box : 43 – Manama
www.moe.gov.bh/hec

ملحق رقم(16)

الوحدات التعليمية لمهارات الجمباز بإستراتيجية حل المشكلات

الوحدة الأولى: تعليم مهارة الدحرجة الأمامية المكورة

النتاجات التعليمية: يتوقع من الطالبة تعلم مهارة الدحرجة الأمامية المكورة

الوحدة	المحتوى	الزمن	التقويم
الجزء التمهيدي	**الإحماء العام** (الوقوف) ثني الرقبة إلى الجانبين ثم أماماً خلفاً بالتبادل. (الوقوف، تشبيك أصابع اليدين) تدوير رسغي اليد مع تدوير القدم الأمامية خارجاً. (الوقوف،الذراعين جانبا) دوران الذراعين للأمام والخلف حركات دائرية صغيرة. (الوقوف، مشي للأمام) رفع الذراع اليمين لأعلى بالتبادل مع رفع الركبة اليسار لأعلى والتبديل. (الوقوف على رؤوس الأصابع) المشي أماماً مع رفع الذراعين أماماً فعالياً فجانباً . (الجري) تغير اتجاه الجسم للداخل والخارج مع تبادل تقاطع الذراعين . **الإحماء الخاص:** (وقوف، لمس الكتف باليد المعاكسة) الضغط باليد المعاكسة للخلف مع التبديل . (وقوف، انثناء عرضاً) ثني المنكبين للخلف . (وقوف، مسك الكتفين) دوران الكتفين للأمام والخلف (وقوف، الذراعان عالياً) ثني الجذع أماماً أسفل (وقوف، ثبات وسط) ثني الجذع جانبا بالتبادل.	15دقيقة	ملاحظة الأداء وتصحيح الأخطاء من قبل المعلمة
الجزء الرئيسي	طرح المعلمة أسئلة على الطالبات كيف يمكن أداء مهارة الدحرجة الأمامية المكورة (الشعور بالمشكلة) كيفيه أداء مهارة الدحرجة الأمامية المكورة؟ (تحديد المشكلة) وضع الفرضيات من وضع الوقوف على أربع ماذا يجب أن تفعل الطالبة حتى تؤدي الدحرجة الأمامية المكورة؟ بعد أداء الدحرجة الأمامية كيف يكون الوضع النهائي ؟ ووضع الذراعين ؟ وبعد أن يلامس الكعبين الأرض كيف يجب أن تكون حركة الجذع ؟ كيف يكون وضع اليدين؟ ما هو وضع الرجلين أثناء الأداء ؟ ما هو وضع الرأس؟ ما الوضع النهائي الذي تصل إليه الطالبة تحصل المعلمة على الاستجابات المختلفة من الطالبات. اختبار الفرضيات (الحلول) من خلال محاولات أداء الطالبات وتطبيقهن للفرضيات السابقة. تعميم النتائج: مناقشة عامة تجريها المعلمة مع الطالبات لمناقشة النقاط الفنية الأساسية للمهارة من خلال ما تم التوصل إليه من الخطوات السابقة.	40دقيقة	تعزيز الاداء الجيد توجيه الطالبات
الجزء الختامي	مراجعة المهارة + تمرينات تهدئه	5دقائق	مراجعة المهارة والنقاش مع الطالبات

الوحدة الثانية: تعليم مهارة الدحرجة الخلفية المكورة
النتاجات التعليمية: يتوقع من الطالبة تعلم مهارة الدحرجة الخلفية المكورة.

الوحدة	المحتوى	الزمن	التقويم
الجزء التمهيدي	**الإحماء العام** (الوقوف) ثني الرقبة إلى الجانبين ثم أماماً خلفاً بالتبادل. (الوقوف، تشبيك أصابع اليدين) تدوير رسغي اليد مع تدوير القدم الأمامية خارجاً. (الوقوف،الذراعين جانبا) دوران الذراعين للأمام والخلف حركات دائرية صغيرة. (الوقوف، مشي للأمام) رفع الذراع اليمين لأعلى بالتبادل مع ثني الركبة لأعلى. . (الجري) تغير اتجاه الجسم للداخل والخارج مع تبادل تقاطع الذراعين . (الوقوف، الذراعين لأعلى وأسفل) أخذ تمرينات تنفس لتهدئة أجهزة الجسم. **الإحماء الخاص:** (وقوف، لمس الكتف باليد المعاكسة) الضغط للخلف مع التبديل . (وقوف، انثناء عرضاً) ثني المنكبين للخلف . (وقوف، مسك الكتفين) دوران الكتفين للأمام والخلف (وقوف، الذراعان عالياً) ثني الجذع أماماً أسفل (وقوف، ثبات وسط) ثني الجذع جانبا بالتبادل	15دقيقة	ملاحظة الأداء وتصحيح الأخطاء من قبل المعلمة
الجزء الرئيسي	طرح المعلمة أسئلة على الطالبات كيف يمكن أداء مهارة الدحرجة الخلفية المكورة (الشعور بالمشكلة) كيفيه أداء مهارة الدحرجة الخلفية المكورة؟ (تحديد المشكلة) وضع الفرضيات من وضع الوقوف على أربع ماذا يجب أن تفعل الطالبة حتى تؤدي الدحرجة الخلفية المكورة ؟ كيف نؤدي الدحرجة الخلفية ؟ كيف يجب أن يكون وضع الجسم ؟ ووضع الذراعين ؟ وما هو أول جزء يلمس الأرض ؟وبعد أن يلامس الكعبين الأرض كيف يجب أن تكون حركة الجذع ؟ ما هو وضع الرأس؟ ما الوضع النهائي الذي تصل إليه الطالبة تحصل المعلمة على الاستجابات المختلفة من الطالبات. اختبار الفرضيات (الحلول) من خلال محاولات أداء الطالبات وتطبيقهن للفرضيات السابقة. تعميم النتائج: مناقشة عامة تجريها المعلمة مع الطالبات لمناقشة النقاط الفنية الأساسية للمهارة من خلال ما تم التوصل إليه من الخطوات السابقة.	40دقيقة	تعزيز الاداء الجيد توجيه الطالبات
الجزء الختامي	مراجعة المهارة + تمرينات تهدئه	5 دقائق	مراجعة المهارة والنقاش مع الطالبات

الوحدة الثالثة: تعليم مهارة الدحرجة الأمامية فتحا

النتاجات التعليمية: يتوقع من الطالبة تعلم مهارة الدحرجة الأمامية فتحا.

<table dir="rtl">
<tr><th>الوحدة</th><th>المحتوى</th><th>الزمن</th><th>التقويم</th></tr>
<tr><td>الجزء التمهيدي</td><td>الإحماء العام
(الوقوف) ثني الرقبة إلى الجانبين ثم أماماً خلفاً بالتبادل.
(الوقوف، تشبيك أصابع اليدين) تدوير رسغي اليد مع تدوير القدم الأمامية خارجاً.
(الوقوف،الذراعين جانبا) دوران الذراعين للأمام والخلف حركات دائرية صغيرة.
(الوقوف، مشي للأمام) رفع الذراع اليمين لأعلى والتبادل مع ثني الركبة لأعلى.
(الوقوف على رؤوس الأصابع) المشي أماماً مع رفع الذراعين أماماً فعالياً فجانباً .
(الجري) تغير اتجاه الجسم للداخل والخارج مع تبادل تقاطع الذراعين .
(الوقوف) الوثب لأعلى باستقامة في نفس المكان .
(الوقوف، الذراعين لأعلى وأسفل) أخذ تمرينات تنفس لتهدئة أجهزة الجسم.
الإحماء الخاص:
(وقوف، لمس الكتف باليد المعاكسة) الضغط للخلف مع التبديل .
(وقوف، انثناء عرضاً) ثني المنكبين للخلف .
(وقوف، مسك الكتفين) دوران الكتفين للامام والخلف
(وقوف، الذراعان عالياً) ثني الجذع أماماً أسفل
(وقوف، ثبات وسط) ثني الجذع جانبا بالتبادل</td><td>15دقيقة</td><td>ملاحظة الأداء وتصحيح الأخطاء من قبل المعلمة</td></tr>
<tr><td>الجزء الرئيسي</td><td>طرح المعلمة أسئلة على الطالبات
كيف يمكن أداء مهارة الدحرجة الأمامية فتحا (الشعور بالمشكلة)
كيفيه أداء مهارة الدحرجة الأمامية فتحا ؟ (تحديد المشكلة)
وضع الفرضيات
من وضع الوقوف فتحا على أربع ماذا يجب أن تفعل الطالبة حتى تؤدي الدحرجة الأمامية فتحا ؟
بعد أداء الدحرجة الأمامية كيف يجب أن يكون وضع الرجلين ؟ ووضع الذراعين وبعد أن يلامس الكعبين الأرض كيف يجب أن تكون حركة الجذع ؟ كيف يتم دفع الأرض باليدين؟
ما الوضع النهائي الذي تصل إليه الطالبة
تحصل المدرسة على الاستجابات المختلفة من الطالبات وتعزز الإجابة الصحيحة.
اختيار الفرضيات (الحلول)
من خلال محاولات أداء الطالبات وتطبيقهن للفرضيات السابقة.
تعميم النتائج:
مناقشة عامة تجريها المعلمة مع الطالبات لمناقشة النقاط الفنية الأساسية للمهارة من خلال ما تم التوصل إليه من الخطوات السابقة.</td><td>40دقيقة</td><td>تعزيز الاداء الجيد توجيه الطالبات</td></tr>
<tr><td>الجزء الختامي</td><td>مراجعة المهارة + تمرينات تهدئه</td><td>5 دقائق</td><td>مراجعة المهارة والنقاش مع الطالبات</td></tr>
</table>

الوحدة الرابعة: تعليم مهارة الدحرجة الخلفية فتحا

النتاجات التعليمية: يتوقع من الطالبة تعلم مهارة الدحرجة الخلفية فتحا.

الوحدة	المحتوى	الزمن	التقويم
الجزء التمهيدي	**الإحماء العام** (الوقوف) ثني الرقبة إلى الجانبين ثم أماماً خلفاً بالتبادل. (الوقوف، تشبيك أصابع اليدين) تدوير رسغي اليد مع تدوير القدم الأمامية خارجاً. (الوقوف،الذراعين جانبا) دوران الذراعين للأمام والخلف حركات دائرية صغيرة. (الوقوف، مشي للأمام) رفع الذراع اليمين لأعلى بالتبادل مع ثني الركبة لأعلى. (الجري) تغير اتجاه الجسم للداخل والخارج مع تبادل تقاطع الذراعين . (الوقوف، الذراعين لأعلى وأسفل) أخذ تمرينات تنفس لتهدئة أجهزة الجسم. **الإحماء الخاص:** (وقوف، لمس الكتف باليد المعاكسة) الضغط للخلف مع التبديل . (وقوف، انثناء عرضاً) ثني المنكبين للخلف . (وقوف، مسك الكتفين) دوران الكتفين للأمام والخلف (وقوف، ثبات وسط) ثني الجذع جانبا بالتبادل (وقوف، فتح الرجلين) تبادل لمس القدمين	15دقيقة	ملاحظة الأداء وتصحيح الأخطاء من قبل المعلمة
الجزء الرئيسي	طرح المعلمة مجموعة اسئلة على الطالبات كيف يمكن أداء مهارة الدحرجة الخلفية فتحا (الشعور بالمشكلة) كيفيه أداء مهارة الدحرجة الخلفية فتحا ؟ (تحديد المشكلة) وضع الفرضيات من وضع الوقوف فتحا على أربع ماذا يجب أن تفعل الطالبة حتى تؤدي الدحرجة الخلفية فتحا ؟ بعد أداء الدحرجة الخلفية كيف يجب أن يكون وضع الرجلين ؟ ووضع الذراعين وبعد أن يلامس الكعبين الأرض كيف يجب أن تكون حركة الجذع ؟ كيف يتم دفع الأرض باليدين؟ ما الوضع النهائي الذي تصل إليه الطالبة تحصل المدرسة على الاستجابات المختلفة من الطالبات. اختبار الفرضيات (الحلول) من خلال محاولات أداء الطالبات وتطبيقهن للفرضيات السابقة. تعميم النتائج: مناقشة عامة تجريها المعلمة مع الطالبات حول النقاط الفنية الأساسية للمهارة من خلال ما تم التوصل إليه من الخطوات السابقة	40دقيقة	تعزيز الاداء الجيد توجيه الطالبات
الجزء الختامي	مراجعة المهارة + تمرينات تهدئه	5 دقائق	مراجعة المهارة والنقاش مع الطالبات

الوحدة الخامسة: تعليم مهارة الدحرجة المفرودة

النتاجات التعليمية: يتوقع من الطالبة تعلم مهارة الدحرجة المفرودة.

الوحدة	المحتوى	الزمن	التقويم
الجزء التمهيدي	**الإحماء العام** (الوقوف) ثني الرقبة إلى الجانبين ثم أماماً خلفاً بالتبادل. (الوقوف، الذراعين لأعلى) المشي على رؤوس الأصابع . (الوقوف، ثبات وسط)من الجري مد الرجلين والعقبين لأسفل . (الوقوف، فتح الذراعين)من الثني تبادل لمس القدمين . (الوقوف،الذراعين عاليا)ثني الجذع يمينا ويسارا. (الوقوف،الذراعين لأعلى وأسفل)اخذ تمرينات تنفس للتهدئة **الإحماء الخاص:** (وقوف فتحاً، الذراعان عالياً) ثني الجذع أماماً أسفل. (جلوس طويل،فتح الرجلين)ثني مع تبادل لمس القدمين. (جلوس طويل،ضم الرجلين)ثني الجذع للأمام أسفل. (جلوس طويل،فتح الرجلين)لمس الأرض باليدين مع لف الجذع للجانبين بالتبادل .	15دقيقة	ملاحظة الأداء وتصحيح الأخطاء من قبل المعلمة
الجزء الرئيسي	طرح المعلمة مجموعة أسئلة على الطالبات كيف يمكن أداء مهارة الدحرجة المفرودة (الشعور بالمشكلة) كيفيه أداء مهارة الدحرجة المفرودة ؟ (تحديد المشكلة) وضع الفرضيات من وضع الانبطاح ماذا يجب أن تفعل الطالبة حتى تؤدي الدحرجة المفرودة ؟ بعد أداء الدحرجة المفرودة كيف يجب أن يكون وضع الرجلين ؟ ووضع الذراعين ومن الدوران كيف يجب أن تكون حركة الجذع ؟ بأي جزء من الجسم يتم دفع الأرض ؟ ما الوضع النهائي الذي تصل إليه الطالبة تحصل المعلمة على الاستجابات المختلفة من الطالبات وتعزز الإجابة الصحيحة. اختبار الفرضيات (الحلول) من خلال محاولات أداء الطالبات وتطبيقهن للفرضيات السابقة. تعميم النتائج: مناقشة عامة تجريها المعلمة مع الطالبات حول النقاط الفنية الأساسية للمهارة من خلال ما تم التوصل إليه من الخطوات السابقة	40دقيقة	تعزيز الاداء الجيد توجيه الطالبات
الجزء الختامي	مراجعة المهارة + تمرينات تهدئه	5 دقائق	مراجعة المهارة والنقاش مع الطالبات

الوحدة السادسة: تعليم مهارة الميزان الأمامي.

النتاجات التعليمية: يتوقع من الطالبة تعلم مهارة الميزان الأمامي.

الوحدة	المحتوى	الزمن	التقويم
الجـــــــزء التمهيدي	**الإحماء العام** (الوقوف) ثني الرقبة إلى الجانبين ثم أماماً خلفاً بالتبادل. (الوقوف، الذراعين لأعلى) المشي على رؤوس الأصابع . (الوقوف، ثبات وسط)من الجري مد الرجلين والعقبين لأسفل . (الوقوف،تقاطع الذراعين)الجري للداخل وعكس الاتجاه الجري للخارج. (الوقوف، فتح الذراعين)من الثني تبادل لمس القدمين . (الوقوف،الذراعين لأعلى وأسفل)اخذ تمرينات تنفس للتهدئة **الإحماء الخاص:** (وقوف،الذراعين جانبا) عمل دوائر بالذراعين أماماً وخلفاً. (وقوف فتحاً، الذراعان عالياً) ثني الجذع أماماً أسفل. (جلوس طويل،فتح الرجلين)ثني مع تبادل لمس القدمين. (جلوس طويل،فتح الرجلين)لمس الارض باليدين مع لف الجذع للجانبين بالتبادل .	15دقيقة	ملاحظـــــــة الأداء وتـــــصحيح الأخطاء من قبل المعلمة
الجزء الرئيسي	طرح المعلمة مجموعة أسئلة على الطالبات كيف يمكن أداء مهارة الميزان الأمامي(الشعور بالمشكلة) كيفيه أداء مهارة الميزان الأمامي ؟ (تحديد المشكلة) وضع الفرضيات من وضع الوقوف ماذا يجب أن تفعل الطالبة حتى تؤدي الميزان الأمامي ؟ من الوقـــوف كيـــف يجب أن يكون وضع الرجلين ؟ ما هو وضع الذراعين ؟وكيف يجب أن تكـــون حركـــة الجـــذع والرأس ؟ أي الأجزاء تتحرك في نفس الوقت ؟ ما الوضع النهائي الذي تصل إليه الطالبة تحصل المعلمة على الاستجابات المختلفة من الطالبات. اختبار الفرضيات (الحلول) من خلال محاولات أداء الطالبات وتطبيقهن للفرضيات السابقة. تعميم النتائج: مناقشة عامة تجريها المعلمة مع الطالبات حول النقاط الفنية الأساسية للمهارة من خـــلال مـــا تـــم التوصل إليه من الخطوات السابقة	40دقيقة	تعزيز الأداء الجيد توجيـــــــه الطالبات
الجزء الختامي	مراجعة المهارة + تمرينات تهدئه	5 دقائق	مراجعـــــة المهـــــارة والنقاش مع الطالبات

الوحدة السابعة: تعليم مهارة الوقوف على اليدين

النتاجات التعليمية: يتوقع من الطالبة تعلم مهارة الوقوف على اليدين.

الوحدة	المحتوى	الزمن	التقويم
الجزء التمهيدي	**الإحماء العام** (الوقوف) ثني الرقبة إلى الجانبين ثم أماماً خلفاً بالتبادل. (وقوف،تشبيك الأصابع) تدوير الرسغين (الوقوف على رؤوس الأصابع) المشي أماماً مع رفع الذراعين أماماً فعالياً فجانباً فأسفل. نفس التمرين السابق مع زيادة السرعة تدريجياً وحركة الذراعين مشابهة لحركة سباق المشي. (الوقوف على رؤوس الأصابع) المشي أماماً مع رفع الذراعين أماماً، فعالياً فجانباً فأسفل. (الوقوف) الهرولة مع رفع الركبتين عاليا. **الإحماء الخاص** (وقوف، الذراعين عاليا) ثني الجذع للجانبين بالتبادل. (وقوف، انثناء عرضا) ثني الجذع للجانبين بالتبادل (انبطاح مائل)طعن الرجلين بالتبادل (انبطاح مائل)ثني وضم الرجلين بالتبادل	15دقيقة	ملاحظة الأداء وتصحيح الأخطاء من قبل المعلمة
الجزء الرئيسي	طرح المعلمة مجموعة اسئلة على الطالبات كيف يمكن أداء الوقوف على اليدين ؟ الشعور بالمشكلة وتحديدها) كيفيه أداء مهارة الوقوف على اليدين ؟ (تحديد المشكلة) وضع الفرضيات(الحلول) عند أداء الوقوف على اليدين، كيف يكون وضع الذراعين؟ لماذا يجب فرد الذراعين؟ ما الجزء الذي يجب أن يلامس الأرض ثم ما الجزء الذي يترك الارض بعده؟ ما الوضع المناسب الذي يمكن اتخاذه في نهاية المهارة؟ اختبار الفرضيات (الحلول) مناقشة عامة تجريها المعلمة مع الطالبات حول النقاط الفنية الأساسية للمهارة من خلال ما تم التوصل إليه من الخطوات السابقة و من خلال محاولات أداء الطالبات وتطبيقهن للفرضيات السابقة. تعميم النتائج	40دقيقة	تعزيز الأداء الجيد توجيه الطالبات
الجزء الختامي	مراجعة المهارة + تمرينات تهدئه	5 دقائق	مراجعة المهارة والنقاش مع الطالبات

الوحدة الثامنة: تعليم مهارة العجلة البشرية .

النتاجات التعليمية: يتوقع من الطالبة تعلم مهارة العجلة البشرية.

الوحدة	المحتوى	الزمن	التقويم
الجزء التمهيدي	**الإحماء العام** الوقوف) ثني الرقبة إلى الجانبين ثم أماماً خلفاً بالتبادل. (وقوف،تشبيك الأصابع) تدوير الرسغين (الوقوف على رؤوس الأصابع) المشي أماماً مع رفع الذراعين أماماً فعالياً فجانباً فأسفل. نفس التمرين السابق مع زيادة السرعة تدريجياً وحركة الذراعين مشابهة لحركة سباق المشي. (الوقوف على رؤوس الأصابع) المشي أماماً مع رفع الذراعين أماماً، فعالياً فجانباً فأسفل. **الإحماء الخاص** (وقوف، الذراعين عاليا)ثني الجذع للجانبين بالتبادل. (وقوف، انثناء عرضا) ثني الجذع للجانبين بالتبادل (انبطاح مائل)طعن الرجلين بالتبادل (انبطاح مائل)ثني وفرد الرجلين بالتبادل (وقوف، الذراعان عالياً) رفع الرجلين أماماً عالياً بالتبادل مع التصفيق باليدين أسفل الرجلين.	15دقيقة	ملاحظة الأداء وتصحيح الأخطاء من قبل المعلمة
الجزء الرئيسي	طرح المعلمة مجموعة أسئلة على الطالبات كيف يمكن أداء مهارة الشقلبة الجانبية على اليدين ؟(الشعور بالمشكلة) كيفيه أداء مهارة الشقلبة الجانبية على اليدين ؟ (تحديد المشكلة) وضع الفرضيات(الحلول) ما هو وضع الذراعين؟ ماهو أول جزء يلامس الأرض؟ كيف يكون وضع الذراعين والرجلين أثناء الارتقاء؟ ما هو الوضع الذي يمر به الجسم بعد أداء الارتقاء وفرد الرجل الحرة؟ ما الوضع النهائي الذي يمكن الوصول إليه بعد أداء المهارة؟ تحصل المعلمة على الاستجابات المختلفة من الطالبات. اختبار الفرضيات (الحلول) من خلال محاولات أداء الطالبات وتطبيقهن للفرضيات السابقة. تعميم النتائج: مناقشة عامة تجريها المعلمة مع الطالبات حول النقاط الفنية الأساسية للمهارة من خلال ما تم التوصل إليه من الخطوات السابقة.	40دقيقة	تعزيز الأداء الجيد توجيه الطالبات
الجزء الختامي	مراجعة المهارة + تمرينات تهدئه	5 دقائق	مراجعة المهارة والنقاش مع الطالبات

ملحق رقم(17)

التوزيع الزمني لمحتوى البرنامج التعليمي المحوسب

الرقم	المحتوى	التوزيع الزمني
1	مدة تطبيق البرنامج	شهر
2	عدد الأسابيع	4 أسابيع
3	عدد وحدات الدروس في الأسبوع	وحدتان
4	العدد الكلي لوحدات البرنامج	8 وحدات
5	زمن الوحدة الواحدة	60 دقيقة
6	الزمن الكلي لوحدات البرنامج	480 دقيقة

THE EFFECT OF AN EDUCATIONAL COMPUTERIZED CURRICULAM USING PROBLEM SOLVING STRATEGY ON TEACHING SOME GYMNASTIC SKILLS AND DEVELOPING REFLECTIVE THINKING AND MOTOR CREATIVITY AMONG FEMALE STUDENTS IN BAHRAIN KINGDOM

By

Samar Amin Al-Shamayleh

supervisor

Dr. Sadeq Khalid Al Hayek, Prof.

ABSTRACT

This study aimed at identifying the impact of designing a computerized curriculum in teaching some gymnastics skills based on the problem solving strategy on the level of reflective thinking, as well as kinetic and skilled creativity among female students in Bahrain. The study sample consisted of 51 female students from Al-Noor secondary schools in Bahrain, who were distributed into two equal groups the first group applied the (experimental) approach based on computerized problem-solving strategy, and the second group (control group) used the approach of teaching the usual way.

In order to achieve objectives of the study, the researcher used the quasi-experimental approach due to its suitability to the nature of the study, the statistical methods, such as averages, standard deviations; Pearson correlation coefficient, Crohnbach alpha test, and (t-Test) were used.

The study results showed that the computerized curriculum which is based on the problem solving strategy had a positive impact on learning the skills of gymnastics (Front rolling, back rolling, open front rolling, open back rolling,Hands stand, Cartwheel, front balance, and extended rolling) when comparing the results of the two measurements. The results also showed that there is a positive impact on the level of reflective thinking and the level of kinetic creativity as well as the skillful performance in favor of the experimental group.

In light of the results of the study, the researcher recommended introducing a computerized educational program based on the problem solving strategy in teaching, as well as enhancing thinking and training the students in different sports due to their impact on the development of kinetic creativity and raising the level of skillful performance.